# NEVELÉSÜGYI SZEMLE

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK HIVATALOS LAPJA

SZERKESZTI:
TETTAMANTI BÉLA

## TARTALOM:

MEGYER JÓZSEF: Kosztolányi, a „tanár" . . . . 145

BODA ISTVÁN: Neveléstani alapkérdések. II. . . . 151

HITES FERENC: A falusi tehetséges gyermekek kérdése . 158

KOVÁTS JÓZSEF: Történetírás — történettanítás . . 165

TÓTH PÁL: Anyagvizsgálat a latin nyelvből. . . . 174

IRODALOM . . . . . 183

NEVELÉS ÉS ÉLET . . . . . 190

**VI. évfolyam.** **1942.** **7—8. szám.**

SZEGED.

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK:

IRODALOM:

LIGETI ERNŐ: Huszonkét év kisebbségi sorban *(Kemény Gábor)*; KEREKESHÁZY JÓZSEF: Az utolsó szultán *(Visy József)*; BÓKA LÁSZLÓ: Vajda János *(Vajtai István)*; FERDINÁNDY M.: Zrínyi Miklós, a költő művei regékben *(Madácsy László)*; KISPAL LÁSZLÓ: Erdély fejedelmi kora *(Visy József)*; DÉKÁNY ISTVÁN: A magyarság lelki arca *(Gergely Gergely)*; KORODA MIKLÓS: Megvilágosodott már *(Visy József)*; PLATON: A lakoma *(Visy József)* — — — — — — 182—189

NEVELÉS ÉS ÉLET:

Cserkészmunka *(Alpár Gyula)*; A szlovákiai egyetlen magyar középiskola 1941/42. tanéve *(dr. v. m. g.)*. — — — — — 190—192

## MUNKATÁRSAINK:

Dr. MEGYER JÓZSEF kegyesrendi gimn. tanár (Szeged). — Dr. BODA ISTVÁN egyetemi c. rk. tanár, főiskolai tanár (Kassa). — HITES FERENC gimn. igazgató (Mohács). — Dr. KOVÁTS JÓZSEF c. igazgató, keresk. középiskolai tanár (Szeged). — Dr. TÓTH PÁL gimn. tanár (Budapest).

SZERKESZTŐSÉG: Szeged, Horváth Mihály-utca 2—4.

KIADÓHIVATAL: Szeged, Baross Gábor-utca 2. sz.

**Minden kézirat a szerkesztőség címére küldendő.**

**A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápril., jún., szept. és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. — Csekkszámla száma: 601; címe: Szeged-Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1·20 P. kettős szám ára 2·40 P.**

**Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla. Felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán.**

# Kosztolányi, a „tanár".

Kosztolányi öt tanulmánykötetéről szándékozom írni. Félig-meddig posztumusz-kötetekről, hiszen ennek az öt kötetnek anyaga könyvalakban összegyüjtve csak a költő halála után jelent meg. De így együtt talán nagyobbak a költőnek életében megjelent valamennyi köteténél. Még a verseknek is fölébe kerekednek: költő írta ezeket is, és talán nagyobbak, mint a „költő" művei.

Életében verseire ügyeltünk legjobban, így irányított bennünket a kritika. Mert gépiesen alkalmazta a szabályt, hogy a vers magasabbrendű, mint a próza. Azt hitte, hogy a próza csak logikai kapcsolatok kifejezésére alkalmas, és a *közlésen* túl nem kapunk tőle semmit. Néha aztán maguk a szerzők is mostohagyermekként kezelték „cikkeiket". Maga Kosztolányi is. Versei feltűnőbbek is voltak; időnkint csoportosan is megjelentek. Ezek az „apróságok" pedig maradtak szanaszét hírlapok és folyóiratok hasábjain eltemetve. Ott pedig hamar a multé válik minden. Mert amennyire mohón várjuk előfizetett folyóiratainkat, époly nehezen nyúlunk a régi évfolyamokhoz. Igazi életet csak a könyv biztosít a műnek. A könyv az irodalmi örökkévalóság látható megjelenési formája.

Az öt Kosztolányi-kötet egyik-másik darabját talán olvastuk annakidején, mégis mintha csupa újdonság kerülne elénk a „friss" kötetek lapjain. Sőt maga a szerző is most mutatkozik be. A tanulmányokból egy új Kosztolányi-arc néz felénk: a *tanár*. A szó legkevésbbé kellemetlen értelmében: hiszen nincsen benne semmi „tanáros".

Különös, hogy legjobb „irodalmáraink" egyben költők is: Babits, Sík, Gyulai, Arany, Kölcsey, Csokonai. Még Péterfy és Riedl is költői látású tanárok. Szinte maga Horváth János marad meg „tudósnak". De valami hasonlót kellene elmondanunk magunkról is. Mert a középiskolában sem megyünk sokra a tudományunkkal, ha a művészethez is nincs közünk: minden költő és minden művész a mi rokonunk és tanítómesterünk. Inkább vagyok irodalomtanár rapszodikus, meleg, „rendszertelen" beleéléssel, mint hűvös módszerességgel.

Kosztolányi nem volt tanár-egyéniség, ezt írásain, vallomásain keresztül is meg tudjuk állapítani, de igenis tanító-egyéniség volt. Üssük fel bármelyik könyvét, gazdagodva távozunk tőle. Éspedig olyasvalamit tanulunk, „mit nem tanítnak a tudós tanárok". Ez pedig már Arany János ismert esete óta olyasmi szokott lenni, ami mindnyájunkat nagyon érdekel.

Mit tanulhatunk a Kosztolányi-féle tanár-típustól? Tudományunkat kézikönyvekből és tudósoktól szerezhetjük, de a tanítás hangját, stílusát, az anyag kezelését sokkal inkább a művészektől, a Kosztolányi- és Babits-féléktől. Az ő könyveik olvasgatása felér egy nyári továbbképző tanfolyammal.

A mi „előadónk" ez alkalommal öt „kollégiumot" hirdet. Öt könyve természetesen kínálja a szempontokat és az anyag csoportosítását; mit sem kell rajta változtatnom.

1. Magyar nyelv *(Erős várunk, a nyelv)*. Mindenki érdekes könyvnek találta. Bebizonyosodott, hogy a rövid nyelvészeti cikkek érdeklik annyira a közönséget, mint akár az irodalmi vagy a technikai tanulmányok — csak jól legyenek megírva, kosztolányiasan. Az ő könyvének fejezetei valóban ilyenek: „fűszeres és lélektani izgalmakkal teljes olvasmányok". Ő kívánja ilyennek a nyelvvel foglalkozó cikkeket. Ilyenek az övéi is, mert ő nem nyelvész, és nem is egyszerűen nyelvvédő vagy nyelvtisztító. Elsősorban művész ő, akinek a nyelv a szerszáma, amellyel dolgozik; de egyben anyag is a számára, melyben szunnyad a mondanivaló. Finomabb szerszámmal jobban dolgozhat, finomabb anyagból nemesebb remek kerülhet ki. Ilyen meggondolással közeledik Kosztolányi a nyelvhez: úgy, mint aki illetékes. Nem azért, mert a nyelv pedagógusa, ellenőre, hanem azért, mert a nyelv igazi művelője, gazdagítója: író.

Ez a helyzete szabja meg „pedagógiai" magatartását is. Szívesen olvassuk javításait, helyesbítéseit, feddéseit még akkor is, ha rólunk van szó. Jó nevelő: nem személyeskedik. Tehát jobban biztosítva van szavainak a hatása. Kár, hogy nem mindig ez a helyzet a nyelvészek és a nyelvgondozók körül.

Céljának megfelelően ebben a könyvben a gondolatról a szavakra tereli a figyelmet. Még a remekművek titkait is ezeken keresztül lesi meg. Az íráselemzésnek is milyen ötletes módszerét ajánlja: a *kihúzás* művészetét! Ne a „szép jelzőket", az „értékes gondolatokat" húzassuk alá, hanem töröltessük — a felesleges szavakat. A remekműben minden szó a helyén van elmozdíthatatlanul, pótolhatatlanul. Diákjaink írásaiban már bizonyára akad kihúzni való. Micsoda jó módszere kínálkozik itt a stílustanításnak! A *lényeglátásra való nevelés*, mely nem meztelen gondolatokra törekszik, csak a hamis „szépségek" leleplezését és halálát jelenti.

A mi stílusunk legyen olyan, mint az építészetünk: az egyszerűség művészete. A neobarokk irodalmi stílust, mely hamis díszítésével még mindig kísért néhány „esztétikusunk" írásaiban, époly kevéssé tudjuk elviselni, mint a hibrid neobarokk építészetet. Mind a kettőt üresnek találjuk.

Röviden: mire nevel minket Kosztolányi könyve? A *szavak* szeretetére. Szeretnünk kell a szavakat, és egy szótár lapozgatásában épúgy gyönyörűségünket kell találnunk, mint egy regény olvasásában. Micsoda élmény pl. az ő számára, mikor a Szentírás egyik mondatát különböző nyelvű fordításokban megvizsgálja! Milyen mélyen bele tud látni egy-egy nép lelkébe, gondolkodásmódjába, „filozófiájába", etikájába a szavak *mélyein* keresztül!

Kosztolányi könyvét olvasva kedvünk támad a nyelv, és elsősorban a magyar nyelv tanulmányozására. De a szerző ízlése, mérséklete arra is figyelmeztet, hogy a mindenáron való magyarító kedvünkben a megbélyegzett szavak helyébe ne rokkant szavakat ültessünk. Engem pl. a

„kolléga" helyett újabban használt „kartárs" épúgy megborzaszt, mint a „rossz" „füsttelen nap" helyett a „jó"-nak ajánlott „dohánymegajánlás napja". A nyelv nemcsak logika ügye. Sőt azé a legkevésbbé. Sokkal inkább pszihológia, zene, hangulat és fiziológia is. Nemsokára lélekzetet kell vennünk egyik másik „ajánlott" szavunk közepén.

2. Magyar irodalom (*Lenni vagy nem lenni*). Hogy Kosztolányi nemcsak a szavakat tudja vizsgálni, hanem a szellemeket is, azt a következő kötete igazolja. Nem ad rendszeres irodalomtörténetet, de minden magyar írótípusból megrajzol néhány arcképet. Aki ezt a huszonegy jellemzést elolvasta, az kezébe vehet bárkit a magyar írók közül, aki a 20. századig írt; boldogulni fog, mert Kosztolányi megtanította őt olvasni.

Mintha egyenesen nekünk, tanároknak írta volna ezeket a jellemzéseket: seholsem törekszik teljességre az anyagban, de igen, az író lélektani bemutatásában. Így minden kulcsot a kezünkbe kapunk, és részesít még abban az örömben is, hogy magunk is megtanulunk zárakat nyitogatni.

Nem ezt szokták olvasás művészetének nevezni?

Kosztolányi rövid könyvében csak vázlatokat adhat, de mégsem marad madártávlatban az írótól? Ha kell, a legaprólékosabb szóvizsgálatig is elmegy. Hiszen az irodalomban nem a gondolatokon, hanem a szavakon fordul a nagyság kérdése. Nem Vörösmarty gondolatairól, hanem Vörösmarty szavairól szoktunk beszélni. Van természetesen a géniuszban a szavakon felül álló valami is, de különös, hogy a géniusznak „szavajárása" van, és ebben következetes. Mindig ugyanabból az anyagból szabja a ruháját — és mégsem lehet megunni: a stílus az ember. Hogy a szavak mennyivel fontosabbak az írók és az egész magyar irodalom megértésében, mint azt mi irodalom-tanítás közben gondolni szoktuk, annak igazolására álljon itt az a vallomás, amellyel Kosztolányi a Pázmány-fejezetet kezdi: „Pázmány Péter közelebb áll hozzám, mint bármelyik más prózaírónk. Szinte naponta olvasom. Az a vastag kilenc kötet, melyet a magyar tudományos egyetem adott ki, napjaim kedves enyhülete és fölfrissítője." Ime ez a „mindennapi" olvasmánya annak, aki a világirodalom minden nagyságával meg tudott barátkozni. Ne értsük őt félre. Az ő szó-kultusza nem „szóhüvelyezés." A szavak csak azok a kémtűk, amelyekkel levizsgál a szellem mélyébe. A szavakon keresztül jut el Vörösmarty és Arany költői paradicsomába is. De a szavak magukban csak minták a „szövetből", melyet a szellem magára ölt, hogy láthatóvá váljon. És Kosztolányi mindig tovább lát a puszta szón. Meggyőzhet erről a kötet bármelyik darabja: a Petőfiről írt cikk épúgy, mint a Bessenyei-jellemzés.

Ez az a könyv, amely Babits Mihály meg nem írt magyar irodalomtörténetét pótolja — és nem a Szerb Antalé. Szegény az a magyar tanár, aki Szerb Antal könyve nélkül nem tud *korszerűen* tanítani. Tudjuk, hogy van ilyen „felekezet" a magyar tanárok között. Figyeljük csak meg őket. Ők azok, akik a saját tetszetős fogalmazásaikkal akarnak sikert aratni, és a tanítványok fülében „megragadni", és nem azzal, ami az íróból előhozható, ami az íróból a fenomenológia módszereivel

megmutatható. A magyar tanárok meggondolatlan negyed- vagy ötödrésze nem a klasszikusok, hanem a Szerb Antal szeretetére nevel.

Szerb Antal könyve valóban nem „száraz", de a „színes" beszédnek a tanár könnyen áldozatul esik, mert felmentve érzi magát az író egyéni, alapos átélésétől: minek töltsön órákat Kölcsey mellett, mikor „úgy is meg van Szerb Antalban"?

Irodalmi érzéket nevelni és olvasási kedvet kelteni — ez volna a középiskolai irodalomtanítás főcélja. Erre alkalmas Kosztolányi könyve is. Tankönyvnek mégsem lenne kívánatos, mert az iskolában számonkérés is van. A tankönyvnek erre is kell gondolnia, tehát kissé rendszeresebben kell haladnia, a teljességet jobban meg kell közelítenie, és több „foghatót" kell adnia. Ha azonban egyik legelterjedtebb középiskolai irodalomtörténetünk új kiadása és a Kosztolányi-könyv között kellene választani, én mégis Kosztolányi könyvét választanám. A most divó „kérdve kifejtő" módszer szerint mennék talán annyira Kosztolányi hézagos könyvével is, mint a másik „irodalomtörténettel", melynek „gondolatkeltő" kérdései legtöbbször találós kérdések, és teljességre annyira nem törekszik, hogy Kölcsey Parainesisét és a Himnuszt teljesen elejti a tárgyalásból! De arra ügyel, hogy a felvilágosodás „eszméit" Kazinczy korának minden irójánál „kimutassa".

3. Mai magyar irodalom *(Kortársak)*. A kötet tartalomjegyzéke nem nagyon mutatós: Ady, Gárdonyi, Juhász, Mikszáth, Reviczky nevét is olvasod, de még több a nem klasszikus író, még kabarészerző neve is előfordul (Nagy Endre). De csak kezd el olvasni a könyv bármelyik fejezetét, egyre növekvő izgalommal olvasod a sorokat, akár kiről is szóljon a hosszabb-rövidebb cikk. Tudjuk, hogy nem csak Gárdonyi vagy Nagy Endre teszi érdekessé az olvasnivalót, hanem maga Kosztolányi is. Mint ahogyan az iskolában is nem Arany János, a „tárgy" teszi tanulságossá és szemnyitogatóvá az előadást, hanem maga a tanár is, aki vezeti az órát. Milyen tanulságos számunkra ez a könyv, amelyben csip-csupságokon keresztül épen csak hogy valamit mond egy-egy kortársról a kortárs. Gárdonyit csak a versein keresztül látjuk, Négyesy László szemináriumi óráin kerül elénk, Tóth Árpádot néhány verssora alapján ismerjük meg. Nem komolykodó, lezárt, értékelő tanulmányok ezek, csak hozzászólások, észrevételek, csevegések, hiszen „kortársak"-ról van szó, akik még nem készek, befejezettek, de egy-egy művükkel, megnyilatkozásukkal talán közelebbről érintenek bennünket, mint Jósika Miklós összes műveivel. Kortársaink szavaira élénken „reagálunk", és ilyenkor más a hangunk, más a mértékünk, más a célunk is, mint amikor a *Bánk bán*ról vagy a *Buda halálá*ról „adunk elő".

Kortársainknak is meg kell szólalniok katedránkon, és kortársainkról is kell nyilatkoznunk. Ezt várják is tőlünk tanítványaink, és néha itt dől el, hogy milyen tanárnak tartanak minket. Pedig kortársakról szólni a legnehezebb. Itt nekünk kell ítéletet mondanunk: néha a divattal és a hirtelen kelt „közvéleménnyel" ellentéteset. S a művészet épen az lesz, hogy tanítványaink, akik legtöbbször a divat után mennek — nekünk higyjenek, és ne tartsák a nemzet íróinak és prófétáinak

azokat, akik csak ügyesen játszanak a szavakkal, közben önmagukat keresik, és nem méltók arra, hogy a nemzet legnagyobb kincsének, az ifjúságnak szeretetét és megbecsülését bitorolják.

4. Világirodalom *(Lángelmék.)* Irodalmat tanítunk, és mindenek előtt magyar irodalmat. Elgondolásunk szerint a magyar írók úgy állnak őrt szellemiségünk látóhatárán, mint a Kárpátok lánca a Magyar Alföld és a szelíd Dunántúl körül. De a Kárpátok lábukkal nemcsak az Alföldben gyökereznek, hanem idegen tájakba is belekapaszkodnak, s épen a legnagyobbra magasodó csúcsok: a Tátra és az Erdélyi-Havasok. Nem így vagyunk íróinkkal is? A legnagyobbak féllábbal Európában állnak, s az időn és nemzeteken felül emelkedő legnagyobbakkal társalkodnak, bár amit mondanak, az elsősorban nekünk szól és hamisítatlanul magyar. E nagyok példája nekünk is mond valamit: az európai irodalom nagyjaihoz nekünk is el kell találnunk, azokhoz elsősorban, akiknek a társaságában valami dantei másvilági tájon a mieinket is szívesen együtt látnók.

A tanári önképzésnek talán nem a legkisebb adóssága ez a feladat, mert erre a leckére senkisem nógat bennünket. Ez nem olyan becsületbeli kötelességünk, mint a nyelvvédelem. Nem is botlunk beléje annyiszor, mint a mai magyar irodalom kérdéseibe folyóiratok és napilapok hasábjain. Persze nem arra a világirodalomra gondolok itt, amelynek a könyvkereskedelem olyan nagy hírét kelti. Azok legtöbbször csak divatos nevek és kérészéletű művek. Minél inkább „maiak", annál inkább halandók. Én az „unalmas" óriásokra gondolok: az alapokra. Nem lenne szabad akadnia irodalomtanárnak, aki nem olvasta Dantét. Mit tudunk Platonról és mit ismerünk Szent Ágostonból? Shakespeare nevét semmiképen sem tudjuk elkerülni, ha magyar irodalomról beszélünk, s tudjuk-e, miben van az ő nagysága? Tudjuk-e azt úgy megmondani, ahogyan Kosztolányiból élményszerűen megtanulhatjuk?

Ha őket, akik nagyjaink tiszteletének is tárgyai, jobban ismernők, mennyivel kevesebb hamis hangot tartanánk pacsirtaéneknek idehaza is. És egyszerre mennyire jobban el tudnók végezni az anyagot! Kölcsey érdekesebb lenne, mint Németh László, és Kemény olvashatóbb, mint Zilahy. És az is kiderülne, hogy mi az a Móricz Zsigmond-féle „robusztus erő". Igényesebbek lennénk a „lángelme" és a „tehetség" címek osztogatásában!

Most talán egy kicsit túl is mentem a *Lángelmék*-nyújtotta „tanulási" lehetőségeken. Bevallom, igen, és közben Babits könyvére is gondoltam: *Az európai irodalom történetére*. Úgy érzem, ezt a két könyvet, a Babitsét és a Kosztolányiét össze kell fognunk. Különbözők s épen ezért kiegészítik egymást. Babits könyve anyagban teljesebb, látásban is lényegesen más. Kosztolányi könyve kristályos tisztaság, szinte csodálkozunk, hogy a klasszikusok ennyire egyszerűek, átvilágíthatóak. Babits nagyjai rejtélyesebbek. Kosztolányi itala a forrás tiszta vize, Babits színjátszó aszúbort tölt nekünk. Mindkettő az élet itala lehet. Az egyik józanít és élesen látóvá tesz, a másik azoknak való, akik tudják, hogy titkok vesznek körül bennünket, és nem akarnak mindennek „a végére járni".

5. Irodalomesztétika *(Ábécé)*. Így is nevezhetném: a finomságok könyve. Az imponderabiliák könyve ez a gyűjtemény: a lebegő, súlytalan finomságoké, amelyek az irodalmat megkülönböztetik mindattól, ami nem irodalom, akár tudománynak, akár másnak nevezzék. Azokról az „apróságok"-ról beszél itten Kosztolányi, amelyeken a költői természet megismerszik, akár Vörösmartynak, akár Rímkovács Józsefnek hívják a gazdáját. Mert Kosztolányi nemcsak a lángelméket szereti példának venni. Mikor a költői lényeg megmutatásáról van szó, szívesen nyúl a második, vagy akár az ötödik „vonalba" is. S ilyenkor még izgalmasabb lesz a mondanivalója. Ilyenkor úgy hallgatjuk, mint amikor valaki egy etruszk terrakotta szobron akarná velünk megértetni a Pheidias-i művészet lényegét. Pl. épen Rímkovács József versein mutatja meg, hogy hogyan kezd a közönséges prózai szöveg verssé válni. Őt hallgatva szinte látjuk, hogy a szónak hogyan nő szárnya.

Ki volt Rímkovács József? Mi már alig tudjuk. Még a nevét is kisbetűvel írjuk, így vált fogalommá. Nem is gondolunk rá, hogy élő ember volt, aki még korára is hatott. Mit tudnánk mondani, ha könyve kezünkbe kerülne? Eldobnók, mert csak „klasszikusokról" szabad beszélnünk. De mi néha klasszikusainkról is unalmasabbak vagyunk, mint Kosztolányi erről a jelentéktelen emberről. Úgy érezzük, hogy ha tanár volna Kosztolányi, a Rímkovácsokon, Édes Gergelyeken, Kónyi Jánosokon, Hazafy Vera Jánosokon keresztül is meg tudná kedveltetni az irodalmat: mindig jellegzetest, és egyetemesen irodalmit tudna mondani róluk. — Lám, nemcsak az író teszi, hanem a tanár is! Tartok tőle, hogy tanítványaink közül sokan átiratkoznának Kosztolányi osztályába, hogy a Rímkovácsról tartott előadásokon keresztül szeressék meg az irodalmat: még klasszikusainkat is.

Csupa műhelytitok és leleplezés ez a könyv, mint mikor a bűvész az előadás végén megmutatja: íme így csinálom! Szinte csodálkozunk, hogy milyen egyszerű az írás „technikája", a vers és a regény „születése", a fordítás „ábécéje". De ha elmélkedni kezdünk, rájövünk, hogy a titok tulajdonképpen megmarad titoknak, s csak a tiszteletünk nő a bűvész iránt.

Az *Abécé* apróságai vizsgáztatnak meg bennünket a legjobban Ha ezeket a finomságokat nem tudjuk méltányolni, eltévesztettük a szakunkat. Akkor hiányzik az az érzékszervünk, amely irodalomtanárokká avat bennünket, és folyton csak eszmékkel, tartalmakkal, rendszerezéssel, műfaji kérdésekkel bibelődünk. Így válik azután szürkévé, egyhangúvá a tanításunk. Mert az utóbbiakban kevés a változat, az írók legtöbbször nem gondolatokban és mesékben, tárgyakban, hanem „lényegtelen" dolgokban különböznek egymástól. Így válnak egyénivé, és így kerülnek egymástól óriás távolságokba. Ha egy istentagadó író megtér, világnézete megváltozik, de az ő sajátos szórendje továbbra is megmarad, s erről akkor is ráismerhetek, ha írásának tartalma és szelleme mindazzal ellenkezik, amit eddig tőle olvastam. Aki ezt nem veszi észre, az nem az írót olvassa benne.

* * *

Íme így „tanít" bennünket Kosztolányi. Nem rendszeres tanár, mégis milyen jó lenne hozzá iskolába járni. Hézagosan tanít ugyan, de megtanít a tárgyról gondolkodni és megtanít kiegészíteni. Úgy tudjuk, ez a középiskola célja. És a gondolkodás tanításához nem a rendszerek bemagoltatása az út.

Kosztolányi „módszerével" elérhetjük azt, hogy tanítványaink minden kérdésre meg tudnak felelni, ami az irodalomra tartozik. És ha az érettségin olyan elnöki kérdésekre mint: a Zalán futásában Árpád sátra hány rézdárdára van feszítve? — mégsem tudnának megfelelni, arra akár büszkék is lehetünk.

Befejeztem. A kiszabott terjedelemben nem volt terem elmondani mindent, ami Kosztolányiról ebben a vonatkozásban elmondható. De felesleges is lett volna. Hiszen Kosztolányi szerint minden valóban emberi írásmű befejezetlen. A szavak, a mondatok csak elkezdések, melyeket az olvasónak kell továbbfogalmaznia — a maga számára, hogy benne a gondolat életté váljon és elinduljon az ő saját szellemi vérkeringésében.

*Megyer József*

# Neveléstani alapkérdések. II.*

## 3. A nevelői célkitűzés.

1. 1926-ban, részletezően foglalkozva a nevelői céloknak a nevelés történetében érvényre jutott rendkívüli *tartalmi* sokszerűségével, állást foglaltam a „*formai*" cél elsődlegessége mellett és a nevelés formai célját „a természetes életfejlődés figyelembe vételével minél magasabbrendű, mert minél teljesebb *lelki egyensúlyozottság*" elérésében, más fogalmazásban a „legteljesebb . . . önérték-kifejtésnek és az *egyre magasabbrendű értékek* irányában való fejlődésnek legjobb lehetőségét" jelentő és „a *végső értékek harmonikus*" *végcélját* szem előtt tartó egyéni kibontakozás teljességében[1] jelöltem meg, rámutatva arra, hogy e formai célkitűzésből (mint már idézeteink is utalnak reá), bizonyos alapvetően lényeges *tartalmi* célok is levezethetők. Ez az állásfoglalás azonban részletezőbb tisztázást, sőt bizonyos kiegészítést kíván: ez a kiegészítés következménye egyfelől a tényleges nevelői munka teljesebb *lélektani* kielemzésének, másfelől az *érték*problémákkal való teljesebb leszámolásnak. Mert a nevelés — amely mindig alakít és végeredményben mindig pozitív értékűen építeni akar — részletmunkájában ténylegesen nem *csak* „kibontakoztat", hanem a nevelői céljainknak meg nem felelő, sőt azok szabad érvényesülését gátló, értékteleneknek, vagy épen károsaknak ítélhető személyi jegyeket *visszafejleszteni* (vagy legalább szabad kifejlésükben meggátolni) is igyekszik. Ezért ezentúl a kibontakoztatandóknak ítélt személyiségjegyek között fontosságuk és kibontakoztatási értékrendjük szempontjából nemcsak az *egyéni* har-

* Az első rész megjelent e folyóirat V. évf. 9—10. számában.

[1] *A nevelői célkitűzés problémájához* (Berlin, Voggenreiter, 1926.) 56. és 59. l.

monikus kifejlés szempontjai szerint, hanem *objektív értékszempontok* szerint is *válogat*. Az említett régi tanulmánynak, amelyben a nevelői célkitűzés problémáival először foglalkoztam, egész szellemében bennerejlik — mint az idézetek is mutatják — az *egyéni*-szubjektív és az *objektív*-egyetemes értékelméleti szempontok harmonikus összeegyeztetésére való törekvés.[2] E tanulmányban azonban mégis túlzott élességgel domborodott ki az egyéni, szubjektív egyensúly elérésének végső célja, és az objektív értékrend igazában csak úgy szerepelt, mint amire szintén *tekintettel* kell lennünk, ha az egyént értékeinek lehető teljes harmóniájú kibontakoztatásához akarjuk segíteni. Ám a nevelés formai célja valójában 2 pólusú: egyik sarka az *egyén*, másik sarka az *egyénen kívüli értékrend* felé fordul, és a két pólus között a *második* érdemli meg, hogy erőteljesebben hangsúlyozzuk, mert ez az általánosabb, egyetemesebb, sőt — részben — egyedül *objektív* és „abszolút"; ezért minden elvi értékelő és válogató feladatnál *belőle* kiindulva kell az egyén felé fordulnunk, — még ha a gyakorlati egyéni kibontakoztató munkában tényleges tevékenységünk kényszerűen az egyéni alapokból és lehetőségekből indul is ki. (Vagyis: *vezető* szempontunk nem a szubjektíve lehető legnagyobbfokú *egyéni* harmónia, nem is a szubjektív „boldogság" elérése, amely a lehetőség szerint összhangba hozandó az objektív magasrendűségi követelményekkel, hanem éppen az *objektív* magasrendűség, amelyhez a lehetőség szerint hozzáemelendő az egyén, — a *legértékesebb* egyénekben, ha kell, akár az egyéni boldogság rovására, sőt ellenére is. A boldogság kérdése a valóban magasrendű egyén számára szinte már nem is „probléma", mellékes dolog,[3] e kérdés az ő beállítódás-síkjába nem esik bele.)

2. Az „egyénen kívüli" értékrend értékei egyébként két osztályban rendezhetők: a) esetenként *változó* (pl. ilyen vagy olyan közösségi, nemzeti, kulturális, szociális) egyénfeletti értékek és b) *változatlan*, egyénfelettien *objektív*, végső, számunkra „abszolút" értékek (pl. az igazság vagy az a) csoportú értékekben is, azok végső alapjaiként, kétségtelenül megnyilatkozó objektív és abszolút egyetemes értékféleségek. Az egyéni pszichés kibontakozás nem válhat *teljessé* ez értékrendekkel szemben való határozott állásfoglalás és szilárd beállítódás nélkül (pl. egyéni és közösségi értékek többé-kevésbbé harmonikus megegyeztetése nélkül), *magasrendű* kibontakozottság nem fejlődhetik ki az egyénen kívüli (sőt, részben általában személy*feletti* illetve személy*telen* — pl. „igaz", „szép") értékeknek az egyéni érdekű értékek *felett* való uralomra jutása nélkül.

3. A sajátosan *nevelői* célkitűzésnek biztos és főleg *változatlan és örökérvényű* ugyanazon módon való tartalmi megállapítása azonban *elvileg* megoldhatatlan feladat — még pedig a nevelés fogalmában rejlő *egyénhez s ezen túl korhoz, stb. illőség* követelménye miatt. Minden nevelendőt még akkor sem nevelhetnénk értelmesen *ugyanarra* az érték-

[2] V. ö. pl. „az egyre magasabbrendű értékek" irányában való egyéni fejlődésnek, „a végső értékek harmonikus végcéljának" követelményként való hangoztatását.

[3] V. ö.: A *szerzőtől:* A személyi magasabbrendűség alapjai és kibontakozása. (Új élet Felé, 1. sz.)

rendre, ha értelmünkkel fel is tudnánk fedni egy örökérvényű és egyértelmű elfogadásra joggal igényt tartható és cáfolhatatlanul bebizonyítható, bármikor igazolható és abszolút legjobb nevelői értékrendszert. A nevelés: gyakorlati alkalmazás, ezért a nevelő állandóan *szeme előtt* kell, hogy tartson egy így vagy úgy felismert és elfogadott objektív és abszolút értékrendszert és eszményvilágot, de a tényleges nevelői munka — a nevelés fogalmából folyó szükségszerűséggel — számolni tartozik azokkal az *adott* sajátos személyi és környezeti jellegzetességekkel is, amelyek a nevelendőben, de a nevelőben is, a nevelés történeti, kulturális, közösségi, vallási, politikai, stb. környezetében hatékonyak. Nemcsak arról van itt szó, hogy a környezet és a nevelő egyéni meggyőződése *esetenként* konfliktusba kerülhet egymással, mint pl. abban a magyar nevelőben, aki román megszállás alatt nevel magyar gyermeket, vagy abban a vallásos lélekben, aki vallásellenesen kommunista világban nevel, hanem arról, hogy *minden* nevelés *szükségszerű* és *állandó* nagyon tapintatos egymáshoz hangolását jelenti a *nevelő* és a *nevelendő* egyéniségnek, de főleg az esetleg föltehető „*abszolút*" és az éppen ilyen nevelői hatás útján az éppen ilyen nevelendő által, az éppen ilyen körülmények között eredményesen megközelíthető *relatív értékrendnek*. Sőt még az esetleg föltehető *abszolút értékrangsorban* is az egyes értékek egymás alá és fölé rendelésén esetleg változtatnunk kell (pl. a nevelendő egyének egyéni személyiségi jegyei szerint) éppen a nevelendőnek lehető legmagasabbrendűvé fejlesztése érdekében. *Minden nevelendő egyén kissé másként válhat „magasrendűvé"*. A kellően elmélyülő lélektani személyiség-elemzés világossá teszi előttünk, hogy *ugyanaz* a személyi sajátosság az *egyik* egyéni (vagy akárcsak egy meghatározott *típusú*) lelki szerkezetben hasznosnak, a másikban károsnak ítélendő (még pedig akár a személyre nem tekintő magasrendűségi objektív érték-kritériumok alapján, akár a kérdéses személy szubjektív boldogsági érdeke szerint): így pl. az anyagi javakkal, a siker és sikertelenség problémáival szemben való, de még előbb az önmagával és embertársaival szemben való beállítódás terén. Tovább bonyolítja a helyzetet az önmagukban különböző lelkiségű egyének számára a más-más tényleges értékrendnek hódoló más-más *környezetben* való élés kényszere és, még ezen túl, az idő és hely szerint változóan érvényesülő pl. közösségi értékrendeknek a feltehető abszolút, csak *egy* általános emberi értékrenddel sem mindig (sőt sok esetben elvileg teljesen soha) meg nem egyeztethető jellege. Nem filozófiai elvontságú, de csak mintegy közérthetően tájékoztató utalásként említjük fel az egyéni szubjektív *kiegyensúlyozottságnak* vagy éppen az egyéni *boldogságnak* igénye és a lehető (objektíve) *magasrendűvé* kifejlesztendő egyéni kiérettség már említett kétféleségét is: *az* emberi egyént *általában* — magunk úgy ítéljük — semmi nevelő nem kényszerítheti *állandóan* arra, hogy a maga boldogságát tartósan megtagadva, vagy legalábbis szinte teljesen figyelmen kívül hagyva áldozza fel magát a közösségért és a még végsőbb, elvi és objektív értékelésért. *Embertelenségnek* kell ítélnünk a sajátértékvényesülésről való *teljes és állandó* lemondást követelő tiszta magasrendűségi célkitűzésnek *minden* egyéntől

való megkövetelését, sőt ezenfelül *oktalanságnak* is; az ilyfokú magasrendűségre törekvést csak *kivételes* egyének elé tűzhetjük egyetlen irányító célul. Vagyis: a nevelés, — ha képesek vagyunk és merünk *egészen* mélyre nézni és látni — *elvi* kényszerrel, *mindig* egyeztetés és megalkuvás kell, hogy legyen és szubjektív esetenként és objektív körülményenként kell a jó nevelőnek egyszer erre, egyszer arra az egyéni, vagy közösségi vagy eszmei cél irányában való befolyásolásra vetnie a fősulyt. Emberi egyéntől — értelmesen és morálisan — nem tagadhatom meg, hogy szubjektív boldogságra törjön (hiszen még a vallásos tanítások is — szerintem nem egyszer talán tulzottan is — hangsúlyozzák az egyéni boldogság kérdését): ám ekkor a vezető feladat, tisztában kell vele lennünk, csupán *megegyeztetése* a szubjektív boldogságra törekvésnek az egyéb, morális, szociális, vallásos, stb. közösségi, illetve személyfelettien abszolút eszmények felé való törekvéssel; ha a hangsúly azonban a szubjektív boldogságon van, a valóságban bizony nem minden egyén, sőt csak *igen kevés* egyén *képes* e szubjektív boldogságot éppen a morális vagy vallásos magasrendűségi eszményeknek való teljes maga-átadásban keresni vagy éppen megtalálni. E helyzetből pedig könnyen származik *hipokrizis* (amelyet rendszerint ritkán vall be az egyén, mert *maga sem akar* hipokrita lenni,[4] ám valójában mégis re*ákényszerül*, hogy az legyen). Ez előtt a helyzet előtt pedig nem hunyhatunk szemet, ha „*igazak*" akarunk maradni.

4.) Mi a fentiek lényeges tanulsága? Itéletünk szerint a következő: A nevelés elé *kitűzhetünk* — és ki kell tűznünk — egy objektív legmagasabbrendű, *eszményi* célrendszert a végső, tekintetünket abszolút értékekre (pl. az „igazság" értékekre, vagy a szociális, morális, esztétikai, vallásos élet végső értékeire,[5] illetve ezek harmonikus egységére) szegezve. A nevelői cél *e* pólusára alapozott nevelői célrendszer azonban egy olyan *maximális* célkitűzést jelent, amely mellett — bár eszményként *állandóan* a nevelő szeme előtt kell, hogy lebegjen — a lelkiismeretes nevelő voltaképen kénytelen egy olyan *kompromisszumos* célrendszert *is* irányítórendszerként alkalmazni (és pedig nem is állandóan azonos tartalmút, *rugalmasat*, a mindenkori változó viszonyokhoz *alkalmazkodni képeset*), amely a végső eszményeken kívül az épen aktuálisan, sőt a *jövőben* elvárhatóan érvényesülést követelő *közösségi*, nemzeti, szociális, általános kultúrális, gazdasági, koráramlati, sőt politikai igényekkel és követelményekkel is számot vet, sőt egy olyan célrendszert is, amely az eddig említett abszolút értékelméleti aktuális és jövő közösségi értékek mellett tekintetbe veszi a nevelendő egyének *egyéni* sajátosságait, a *számukra* egyénileg lehetséges legmegfelelőbb

[4] Alaptételként kell vallanunk, minden lélektani személyiség-elemzésünk tanuságaként: normális ember *általában nem akar* „rossz" lenni: a rosszra csak rákényszerül. *Mélyebben* az emberbe látó nevelés (beleértve a *közéletit* is) elkerülhetné az eddiginél *sokkal* jobban a „rossz"-nak valóságos tapasztalataink szerint eddigi igen gazdag kibontakozását.

[5] Minthogy e cikk nem *értékelméleti*, de csak pedagógiai — elvi — álláspontot kíván megvilágítani, ezúttal nem keressük: melyek az igazság értékén kívül a többi végső, „abszolút"-nak elismerendő értékek; az igazságot mindenki elfogadhatja annak, egyebek hangoztatása ezúttal felesleges: esetleg zavaró polémiákat idézhetne fel.

(minél magasabb rendű) lelki kibontakozottság, kiegyensúlyozottság, sőt szubjektív életsiker és boldogság érdekeit. A nevelői célkitűzés második, *egyéni* pólusa is érvényesülést kíván tehát. Esetenként és helyzetenkét a nevelőnek *kényszerűen* hol inkább az objektív-ideális, hol inkább a közösségi, hol inkább az egyéni érdekeket (az *egyensúlyi*, vagy a *boldogulási*, vagy az eszmények felé való állandó törekvések útján elérhető legteljesebb *magasrendűségi* szempontokra ügyelve) kell kidomborítania. Igy egy *többsíkú* nevelői célrendszer szükségességét kell vallanunk, erőteljesen hangsúlyozva a nevelőre háruló állandóan rugalmasan *egyeztető* (elvileg, legyünk vele tisztában: mindig kompromisszumos) feladatnak fontosságát. Az *egyéni kibontakoztatás teljességének* körét tehát *szűkebbre* kell vonnunk (— régibb állásfoglalásunkkal szemben ez az első helyesbítés—): egyfelől nem *minden* egyéni fejlődés lehetőségét kell teljesebb érvényesüléshez segítenünk, sőt a magasabb nevelői eszményeink érdekeivel ellentéteseket szabad kifejlésükben egyenesen meg kell akadályoznunk, helyesebben: valamely módon *át kell őket nemesítenünk, szublimálnunk* kell őket (— erről még külön is szólni fogunk —). Másfelől, esetektől és körülményektől függően, az egyéni kibontakozást *egészében* is kompromisszumos érték- és célrendszer jegyében kell vezetnünk (— mert hiszen minden egyént *emberré*, a legmagasabbrendű emberré kívánunk nevelni —), amely tekintetbe veszi 1. a *végső*, részben *„általános személyi"* (altruista), részben *személyfelettien objektív* eszményeket, 2. az érvényesülésüket sokszor törvényesen is követelő aktuális, sőt a jövő közösségi, stb. viszonylagos értékelési-szempontokat, — mert hiszen az egyént *mindig* valamely *közösségbe* és annak számára is neveljük — végül főleg 3. a nevelendő *egyéniségnek* való megfelelés szempontját. A valóságban, persze, nem választhatjuk külön, (legalábbis nem mindig, és ilyen élesen tudatosítva) az általános és legmagasabbrendűen emberi, az aktuálisan korhoz kötött és közösségi, végül az egyéni érdek- és értékrendszereket, de ez a tény mit sem változtat azon a lényegen, hogy a nevelés szerfölött *kényes* lelkiismeretességet és *nagy rugalmasságot* követelő munka, — még akkor is, ha a leendő hivatásos nevelőknek feladataikra való intézményes előkészítése és sok bármi nagyszerű nevelőnek *merev*, vagy ellenkezőleg tulságosan könnyedén liberális példája a történelem folyamán mindeddig (és ma is) általában kevéssé szokott figyelemmel lenni ennek a képességnek és főleg rugalmasságnak rendkívüli jelentőségére. A *legmagasabbrendű* — vagyis személyfelettien objektív (a) és altruista (b) — értékekre azért kell állandóan néznünk, hogy az emberi *egyéneket* (egyéniségüket és környezetüket is tekintetbe véve) nevelhessük a legmagasabbrendűkké.

5. A valóságban ezek a különböző érdekű és szempontú (és sokszor egymásnak egyenesen ellentmondó) értékrendszereket állandóan egyeztető nevelői erőfeszítések általában azért sem tűnnek *ennyire éles* különbözőséget egyeztető feladatként elénk, mert az emberi léleknek valósággal csodálatos alkalmazkodóképessége a *nevelendő* részéről is megkönnyíti a nevelő munkáját. A nevelő alkalmazkodóképessége a nevelő munkájának elsősorban azzal siet segítségére, hogy lehetővé teszi a már

említett *szublimálódást*, vagyis primitív-egocentrikus ösztönöknek, hajlamoknak közösségi és általános emberi érdekek szolgálatába állítható átnemesedését — ha csak tulságosan erős gátak: morális *defektusok* nem szegülnek ellene az egyénben. *Minden normális* (és egészséges) emberi egyén azonban *alkalmas* az átnemesülésre: a történeti pedagógiai gyakorlat nem aknázta még ki eléggé e szublimálódás lehetőségeit. Sok filantropikus gyakorlat és egyéb iskolák nem annyira azért nem érhették el céljaikat, mert válogatás nélkül *mindenkit* „megmenthetőnek" tartottak, mintsem inkább a miatt, mert a ténylegesen felhasználható nemesítő eszközökkel nem voltak képesek — elsősorban hiányos lélektani tájékozottságuknál fogva — megfelelően bánni. (Hiszen a szublimálás lelki folyamatával való első komoly lélektani számotvetés valójában csak a XX. sz. fordulója körül, a freudi tanításokkal kezdődik meg — a folyamat *lényegének* ismerete, természetesen, igen régi). A szublimálás lehetősége teszi, hogy esetleg banditából kitűnő rendtartó csendőr válhassék, hogy a szadisztikus primitív ösztönök esetleg emberi életet mentő sebészi kifinomodáshoz vezessenek. A szublimálódás nevelési problémája olyan terület, amely az elméleti kutatást még ma is sok termékeny eredménnyel kecsegteti és amely különösen a nevelői *gyakorlatot* segíthetné a maga részéről is hasznos megújuláshoz.

6. Csak röviden utalok arra, hogy az ismertetett szemlélet eltér a magam régibb állásfoglalásától abban is, hogy lehetőnek vallja — újabb értékelméleti vizsgálódásaim alapján[6] — egy általános elfogadásra igényt tartható „abszolut" értékrend főértékeinek tudományos tisztázását és — felismerve az egyénfeletti értékek 2 főosztályaként egyfelől a bár egyénfeletti, de még (emberi) *személyi* érdekekhez fűződő (közösségi és általános emberi: nemzeti, szociális, legalább részben morális és vallásos) értékek és másfelől a *személyfelettien objektív* értékek (pl. az igazság-érték) csoportját —, a hangsúlyt az *egyéni* kibontakozás teljességének szükségességéről *erőteljesebben* veti az *egyénfeletti* értékrendek szolgálatára. Nem annyira az *egyénből* kiindulva kell törekednünk a magasabbrendű értékeknek az *egyéni érvényesülés és boldogság* problémakörébe való bekapcsolására, mint inkább a *legmagasabbrendű értékek* minél teljesebb érvényrejuttatására törekedve kell keresnünk, hogy hogyan tudnánk egy-egy egyént hozzájuk emelni anélkül, hogy embertelen erőszakot tennénk rajta.

7. Tartozunk végül a fentiek teljes tisztaságú megértéséhez egy kiegészítő megjegyzéssel: Miért beszélünk a fentiekben a nevelői cél kapcsán mi is egy *leg*magasabbrendű eszményre való törekvésről? Hozzátartozik-e szükségszerűen a nevelés lényegéhez ez a *leg*magasabbrendűségre törekvés? Feleletünk: hozzátartozik. Szólottunk már arról, hogy a nevelés *lényeg szerint* pozitív, *értékemelő* irányú. Ez a tény *egymaga* azonban még nem kívánná meg logikai szükségszerűséggel az ember számára lehetséges *leg*magasabbrendű érték keresését, hiszen

[6] Ezek elsősorban *esztétikai* és *gazdaságelméleti* értékproblémák nyomozásához kapcsolódtak (V. ö.: *Esztétika és filozófia*, Új Élet Felé, 2. sz. *L'esthétique et l'idéalisme de l'immanence* (II. ème Congr. d'Esthét. et de Science de l'Art.), végül *Érték és gazdasági érték.* (Új Élet Felé, 8. sz.)

nevelésünk *bármely* értékesnek felismert cél felé irányulhatna. Megkívánja azonban a legmagasabrendű érték szolgálatának igényét az a természetes meghatározottságunk, hogy az érték felé irányulás egyuttal — logikusan végiggondolva — *állandóan* a *nagyobb* érték felé, végül tehát szükségszerűen a *leg*nagyobb érték felé irányul: így követeli nemcsak értelmünk, de természetes ösztöntörekvéseink fejlődésiránya stb., ezen tul az emberi lelkiségre sajátosan jellemző *„telhetetlenség"* jegye is. A magasabbrendűség útján (vagy egyszerűen: az „érték" útján) egyszer már elindult ember számára *természetes* benső kényszert jelent az ez úton való *egyre* tovább, lehetőleg a *végsőig* haladás; ezirányú törekvés-meghatározottságunkat *elvi* lényegében nem érinti az a tény, hogy e fejlődés útján *ténylegesen* rendszerint elakadunk (ilyen, vagy olyan magasságban, mert az ezirányú fejlődési hajlandóságunk sok valóságos *gátat* talál primitív egocentrikus érvényesülésvágyainkban, kényelem-szeretetünkben, a legkisebb erőfeszítésre, a legkisebb energiabefektetésre hajlamosságunkban, stb.) Rendszerint, a benső *gátak* az erősebbek, ezért legyőzik a (bármily természetes) finomabb és kényesebb magasabbrendűségi igényeket: de valóban csak le*győzik* — ami azt jelenti, hogy olyat győznek le, ami valóban *megvan*, csupán gyöngébb erővel való érvényesülésre képesen. Hogy a legyőzés *után* sem semmisül meg: a legközönségebb benső lelki konfliktusok, idegenkedések, megrendülések, stb. eseteinek kellően elmélyült elemzései mindennap és *minden normális lelkű emberben* világosan mutathatják. Valóban „benső" megrendülés nincsen is, *elő sem állhat*, ha nincs meg az egyénben ez a *még magasabbra* irányuló állandó vágyakozás: önmagunkban éppen azért rendülünk meg, mert nem tudunk *kisebbértékű tényleges* magatartásunkkal, cselekedeteinkkel — amelyek nem felelnek meg az önmagunkkal szemben táplált *magasrendűségi* igényeinknek és tudatunknak, önmagunkba vetett nagyraértékelő hitünknek — bensőleg megelégülni.[7] E benső, „ideges" konfliktusok és megrendülések motivumai között kivétel nélkül ott szerepel: 1. az egyén *értékvágya* és 2. érzékenysége, de 3. *önzése* is: hiúsága, illetve az elismertetésről, de főleg a saját *önérték*-érzéséről, a maga „érték"-ének tudatáról, a magáról alkotott „eszményi"-képről lemondani nem akarása ill. nem tudása, végül 4. az ön*állítás*nak mégis sikertelensége, számára — éppen *igazi* értékvágya miatt — benső egyensúlyt biztosítani képtelen volta. Mind e jelenségek az *önérték-mentés* mindig hiábavaló, sokszor kétségbeesett gyakran megdöbbentően abnormisokká torzult kisérletei. —

*Boda István.*

[7] E kérdésekkel részletezőbben foglalkoztunk a következő munkákban: *Bevezető a lélektanba*, 1934. és *A személyi magasrendűség kibontakozása*, Uj Élet Felé, 1. sz.

# A falusi tehetséges gyermekek kérdése.

Szekfű Gyula azt mondja, hogy „a középosztály kérdése körül forog Európa egész mai vajúdása és életveszélyes zavarai.“ Ebben a megállapításban mi magyarok is benne vagyunk, sőt különösen benne vagyunk! Mert Szekfű mondja még tovább: „A középosztály nálunk olajként úszik az alsóbb társadalmi osztály, a városi munkásság és a falusi parasztság fölött, mint külön réteg...“ Vajjon ez a réteg olyan, hogy elbírja azt a roppant történelmi feladatot, mely reá nehezedik s mely abban áll, hogy viselje és képviselje a magyar nemzeti eszmét?! 1848 és 1867 után 1918 ismét korszakalkotó fordulatot jelent a magyar nemzet történetében és Domonkos Lászlóné szerint[1] „tapasztalataink megerősítik a társadalomkutatók megállapításait, hogy olyan műveltségi színvonallal, amilyennel Deák Ferenc nemzedéke állta körül a vajúdó kort, erkölcsi felelősségtudat, egyéni áldozatkészség és műveltségkészlet tekintetében ez a mi korunk nem mérhető össze.“ A régi nemesi gyökérből a külsőségek és látszatok kultusza maradt és a túlzott osztályöntudat ... ártó és veszedelmes. Különösen a hivatalnokosztályból és a városi emberből hiányzik a kisember, főképen a föld őserejét tükröző parasztság iránti tisztelet és megbecsülés. És van még valami, amire ma mind gyakrabban mutatnak rá s ez az, hogy a középosztály tekintélyes részében asszimilált egyénekből áll, akik nem tudják kellő öntudattal és főleg helyes irányban képviselni a magyarság nemzeti eszméjét. Pedig Domonkosné szerint[2]: „ami Kazinczy idejében a nyelv területén a nyelvújítás volt, az ma a lelkek területén a magyar öntudat kimélyítése, az a magyar hivatástudat komolyságának felismerése.“

Ezt a komoly hivatástudatot bele kell nevelni középosztályunkba és azt részben — hogy a fent említett vád eltünjék — célszerűen kiegészíteni. Ez a kiegészítés pedig csak abból a nagy néprétegből történhet, amely természetes és bőséges tartalékot tud szolgáltatni: a magyar parasztosztályból. Ez a népréteg, egyrészt mint a nemzet legtisztább magyarsága, másrészt mivel szaporodó tendenciájával a nemzettest tulajdonképeni fenntartója, megérdemli, sőt jogot formálhat hozzá, hogy belőle egészüljön ki a magyar középosztály. Ezt a tényt ismerte fel a VKM akkor, amikor az alábbi szövegű rendeletet bocsátotta ki: A földműves szülők gyermekei, általában a vidék szegény néprétegéből származó fiúk igen kis hányadban iratkoznak be a gimnáziumba, aminek oka kétségtelenül elsősorban e néprétegek anyagi erejének hiányaiban rejlik. Ez a jelenség az értelmiségi osztály helyes kiegészülése tekintetében kedvezőtlen következményekkel jár, mert az egészséges kiválasztódást a kiválogatási alap igen jelentékeny leszűkülése károsan befolyásolja. A helyzet orvoslása céljából elhatároztam, hogy a társadalmi réteg *legtehetségesebb és legkiválóbb* fiainak iskoláztatását... kedvezményes illetőleg ingyenes ellátás biztosításával előmozdítom.“[3]

[1]) és [2]) Domonkos Lászlóné: Korszerű kérdések a nevelésben. M. P. 1940.

[3]) VKMin. 57. 330/1941. sz. rendelet. Ezt a tanulmányt ez a rendelet tette időszerűvé és gyakorlatilag is használhatóvá, mert megindítója a folyó tanévben a mohácsi és jászapáti gimnáziumban kísérletképen bevezetett, a jövő tanévben pedig a tapasztalatok alapján összesen 72 gimnáziumban bevezetendő „Országos magyar falusi tehetségmentés“-nek.

Ehhez csatlakozik a tanítók számára kiadott tájékoztató utasítás, amely azt mondja: „Az állam a magyar falusi szegénység kiváló tehetségű fiai számára messzemenő támogatással módot akar adni a gimnázium elvégzésére. *Nem akarja őket elszakítani szüleiktől és nem kívánja tartósan kiragadni környezetükből, hanem a falusi életszínvonal emelésére kíván iskolázott és művelt vezetőket nevelni*".

Ez az utolsó mondat pontosan körvonalazza az akció célját. Tehát a magyar parasztság legtehetségesebb és legkiválóbb fiait kell a falu művelt vezetőivé nevelnünk!

Feladatunk tehát az, hogy megállapítsuk: milyen egyéniség az, akinek tehetsége és kiválósága alkalmas a kiválasztásra és milyen módon történjék a kiválasztás. Ennek megállapítása igen felelősségteljes. A kiválasztás feltételéül bizonyos minimumot kell megállapítanunk. Ezt pedig az elérendő cél szabja meg. A cél: a magyar falunak művelt vezetőket adni, akik az életszínvonalat emeljék. Ezért *a tehetségnél a rátermettség a kívánatos minimum.* Ugyanis a vezetőnek, hogy feladatát teljesíthesse, ítéletalkotásában produktívnak kell lennie. A faluvezetőnek megadott problémák megoldását kell végrehajtania, megadott utasításokat kell adott helyzethez alkalmazva végrehajtani[1]. Mindehhez pedig produktív ítéletalkotás kell.

De nemcsak ez szabja meg a kritériumot, hanem az is, hogy a VKM intenciója szerint ezeket a vezetőket a gimnáziumon keresztül kell nevelnünk, még pedig a szabályzat szerint olyan iskolai eredményt kell elérniük, amelyben több a jeles, mint az egyéb érdemjegy. Ez pedig az intelligenciával szemben támaszt követelményeket. Ezek a követelmények ismeretesek előttünk, de mivel a kiválasztás egyszeri vizsgálattal történik, ezeket tetszésszerint kell meghatároznunk. Ez azért fontos mert a minisztériummal szemben nem vállalhatjuk annak felelősségét, hogy a mérhető intelligenciafok elégtelensége miatt derüljön ki a kiválasztott alkalmatlansága s ezzel a minisztérium reáfordított anyagi áldozatának hiábavalósága. Sajnos, a vizsgálaton ugyis vannak olyan hibaforrások, amelyeket nem küszöbölhetünk ki, amint azt alább látni fogjuk.

Kiszabott célunk nemcsak a tehetségre, hanem a karakterre, a lelki alkatra is állít fel kívánalmakat. Ebből a szempontból azok jöhetnek tekintetbe, akikben a „vezető" jellemző lelki vonásai megvannak. Lássuk tehát ezeket. A feladat igen nehéz, mert sokrétű, mégis meg kell kísérelni.

A legjellemzőbb vonások: élénk, sokoldalú, de nem csapongó képzelet, disztributív figyelem, a kritikai kiválasztás képessége (jó embeismeret is), az ismeretek széles területét átfogó fogalmak kapcsolatának felismerése, erős és maradandó, cselekedeteire erős behatású érzelmek, gyors elhatározás, elhatározásában kitartás, cselekedeteiben nagy energia, emberekkel bánni tudás, szuggesztív hatás.

Karakter szempontjából az alkalmasság megállapítása egyszeri vizsgálattal nem lehetséges. Itt vannak azok a hibaforrások, amelyekre az előbb utaltam. Vannak természetesen egyes vonások, amelyek könnyebben és röviden állapíthatók meg, mások csak hosszabb idő alatt. Van-

[1] Tehetségproblémák. Rajniss F.: A szervező 118. o.

nak lélekvonások, amelyek 10—12 éves korban még nincsenek kifejlődve, meg sem állapíthatók. Viszont a nevelés éppen arra irányul, hogy a lelket, a jellemet alakítsa értékes vonások gyakorlás útján való erősítésével és az értékteleneknek gátlások kifejlesztése útján való visszaszorításával.

Tény, hogy a karakter alapvonásaival örökölt s így alkalmas módon fel is ismerhető. Erről a módszer kérdésénél most lesz szó.

Vizsgáljuk tehát meg, hogy az előbb vázlatosan felállított követelmények gyakorlati megállapítása milyen módszerekkel történhetik. Itt csak elméleti megvilágítást adok, mert az utánam szólók adják a praktikumot.

Tehetségvizsgálatok.

Módszerek: pszichotechnika, pszichológiai gyermekmegfigyelés, az az öröklástan ide alkalmazott ága stb.

A mi esetünkben a pszichotechnika jöhet csak szóba, mert egyszeri és tömeges vizsgálatra kell felkészülnünk. Ez a vizsgálat tesztekkel történik. Ezeket a teszteket csak akkor mondhatjuk alkalmasoknak, ha kielégítik a következő követelményeket:

1. a magyar falusi 10—12 éves gyermek lelki alkatának, funkcionális és érdeklődési irányának megfeleljen;

2. a gimnázium I. osztálya szellemi kívánalmainak is megfeleljen;

3. annak a kívánalomnak is megfeleljen, hogy a velük kiválasztott gyermekek az előírt tanulmányi eredményeket elérjék.

Ezekre a kívánalmakra a következőkben reflektálok:

1. A 8—12 éves gyermek arculatára Nagy László a következő fejlődési megállapítást tette[5]:

9—10. év: az objektív tapasztalatszerzés kora.

*dominálo funkciók*: felfogás konkrét, érdeklődés objektív, gondolkodás analitikus;

*foglalkoztatás:* a természet és föld életének konkrét tapasztalatokon nyugvó megfigyelése;

*módszer:* megfigyelés, kísérletezés, mérés, önálló kutatás.

11—12. év: a gyakorlati cselekvés kora.

*dominálo funkciók:* konkrét és objektiv érdeklődés, gyakorlati irányú tevékenységet követel;

*foglalkoztatás:* a természettudományok alapján gyakorlati munkák és konstrukciók;

*módszer:* kísérlet, gyűjtés, rendezés, technikai gyakorlatok.

Az itt ismertetettek alapján szerkesztett teszteket a hatókörünkbe tartozó magyar falvak V. osztályú tanulóin ki kell próbálni. Az eredménynek a Gauss — görbe menetéhez kell simulnia[6].

Az eddig végzett vizsgálatok szerint[7] a szegény falusi népréteg gyermekei legalább 1 évvel elmaradottak szellemi korban a városi gyermekek mögött. Ezért kívánatos, hogy a tehetségvizsgálatra csak az

[5] Domokos Lászlóné: Az alkotó munka az új iskolában 17. o.
[6] Somogyi J.: Tehetség és eugenika 272. old.
[7] Illyés Gy.: Lélek és kenyér, Somogyi J.: Tehetség és eugenika. 305.

elemi iskola V. osztályát végzett gyermekek jöhessenek. Így életkorban homogén csoport kerül vizsgálatra, ami a helyes kiválasztás egyik módszertani követelménye.

2. A gimnázium meghatározott munkairánya bizonyos szellemi funkciók erősebb igénybevételét kívánja. Ezt igazolja az alábbi pszichológiai profil, melyen a Fővárosi Paedagógiai Szeminárium budapesti tesztvizsgálatainak eredménye[8] van a népiskola VIII., a polgári iskola és a gimnázium IV. osztályára vonatkozóan. Ebből kiolvashatóan a gimnáziumi munka igényli a figyelem, az idegenszóemlékezet, az asszociációs, a gondolkozási funkciók nagyobb fokát (a mechanika kivételével).

Feltétlenül felveendő azonban a tesztsorozatba próba az invenció mérésére, mint a célkitűzésünkre fontos funkció.

A tesztsorozatot több vidéki — mégpedig közelvidéki — gimnázium I. osztályában kellene kipróbálni helyes kiszabás végett.

3. Végül kívánatos volna, hogy minél több gimnázium I. osztályában gyűjtsük az egyes tantárgyakból kiváló és jeles tanulók teszt teljesítményeit s ezekből szabjuk meg a normát a felveendők teljesítményéhez. Ez a javaslat abból a meggyőződésből ered, hogy a jeles eredmény a karaktertényezők (szorgalom, akarat, kötelességérzés, emlékezet, érdeklődés) mellett jó intelligenciát is kíván, amint ezt Ranschburg[9] vizsgálatai igazolják.

A pszichotechnikai vizsgálat csak az intelligencia részfunkcióiról ad képet, de a gyermek magatartását, ahogy a problémához nyúl, azzal foglalkozik, a megoldásra tör, tehát az intelligencia típusát nem tárja fel. Ezért a tesztvizsgálat mellett szükséges a gyermekmegfigyelés is. Ezt részben a tesztvizsgálat alatt is el lehet végezni, részben azonban hosszabb időt igényel, így az egyszeri vizsga nem kielégítő alap a kiválogatásra.

Fontos ezért, hogy a vizsgálat első részeként — mint ez most is volt[10] — olyan írásbeli feladatot oldjanak meg a jelöltek, amely alkalmas pszichológiai megfigyelésre. Evégből fel kell jegyezni, hogy a dolgozat tételének közlése után hány perc mulva kezdte meg az írást, azonkívül 10 percenként jelölni kell, hogy mennyit dolgozott, végül a dolgozat fogalmazványát is be kell küldeni.

A karaktervizsgálat módszerei: gyermekmegfigyelés, alkatvizsgálat, ösztönelemzés, grafológia.

Legelőször is le kell szögeznünk azt, hogy minél sokoldalúbb a vizsgálat, annál megbízhatóbb az eredmény. Az alapvető a megfigyelés. Ennek módszerét, szempontjait meg kell ismernünk, lelki szemünket gyakorolnunk kell a pszichológiai éleslátásra. Ez pedig csak gyermeklélektani és karakterológiai tanulmányokkal[11] lehetséges. A most már évek óta használt személyi lapok[12] jó előgyakorlatot biztosítanak.

A másik módszer az alkatvizsgálat. Újabb művelői közül Kretsch-

---

8 Cser J.: Újabb magyar értelmesség vizsgálatok M. P. 1937.
9 Az emberi elme I.
10 A mohacsi gimn.-ban 1941. szept. 21-én tartott képességvizsgálaton.
11 Lásd Noszlopi: Paed. gyermekmegfigy. és lab. tesztvizsg. M. P. 1940.
12 „ Orel Géza: Egyéni törzslap és pályaválasztás. M. P. 1940.

mer: Körperbau und Charakter c. munkájában alkotott értékest. Ez a módszer igen alkalmas arra, hogy tájékoztató első megfigyeléseket tegyünk a vizsgálatra megjelent gyermekekről. Minthogy azonban fejlődésben levő személyekkel van dolgunk, akiknek vonásai, testi alkata nem lezárt, a nyert adatokat csak fenntartással fogadhatjuk. Ugyanez áll a másik segédmódszerre: a grafológiára, melynek segítségével még láttatlanba alkothatunk némi karakterképet a beküldött dolgozat elemzése alapján. A kiíratlan írás azonban nagy nehézséget okoz itt is.

Meg kell itt még emlékeznem egy új magyar pszihológiai vizsgálatról, melyet Szondi Lipót dr. alkotott[13]. A lélek tudattalan rétegében uralkodó tendenciák feltárása alapján igyekszik fényt deríteni az ember sorskérdéseire. Szerinte az érvényesülni nem tudó ösztönök szabják meg, vagy legalább is erősen befolyásolják az ember életbeállítottságát. Pl. ez a beállítottság nyilvánul meg a pályaválasztásnál is. Egyelőre fenntartással fogadjuk az elméletet, de ha a kísérleti tapasztalatok szaporodásával valószínűsége emelkedik, célunk elérésére igen használható segédeszközt jelentene éppen a pályaválasztás irányításánál[14].

*

Ezekután néhány gondolat arról, hogy a kiválasztott gyermekek oktatásában milyen különleges szempontok érvényesüljenek, illetve érvényesüljenek-e ilyenek.

Ezt a kérdést azzal vezetem be, hogy utalok Zilahy Lajos *Kitűnőek Iskolája* címen elhangzott rádióbeszédére és a nyomán támadt elvi vitára. A vitában nem kell állást foglalnunk, mert a VKM intézkedése döntött. A javaslat: kitűnőek oktatása — nevelése a nálunk bevezetett formában elfogadtatott. A módszer még egyelőre megállapítást nem nyert. Az intézkedés előlegezett bizalom felénk, melynek legbecsületesebb igyekezetünkkel meg kell felelnünk.

Úgy vélem, a tantervi oktatási anyag elegendő ezeknek a tehetséges gyermekeknek is, de igenis szükség van a látókör szélesítésére alkalmas olvasmányanyaggal, az öntevékenység minél nagyobbkörű biztosítására, problémák megláttatására, a sajátos tehetségek gondos megfigyelésére és kibontakozáshoz segítésére.

*

A karakter neveléséről lenne még néhány szó.

A kiválogatás egyik szempontja az, hogy a kiválasztottak faluvezetőkké nevelhetők legyenek. Szó volt már a vezető jellemző vonásairól. Most ezek kialakításainak lehetőségét kell elvileg tisztázni. A nativizmus szerint a jellem a születéssel teljesen meghatározott. Ez a nevelés meddőségét jelentené. Az empirizmus viszont a jellem tisztára szerzett jellegét hangoztatja. A nevelői gyakorlat azt igazolja, hogy a jellem nagyobb részében velünk született vonásokból alakul ki, tehát a nevelésnek van, de eléggé korlátozott lehetősége.

De éppen mert korlátozott a lehetőségünk, fokozottan vigyáznunk kell, hogy egy lehetőséget se hagyjunk kiaknázatlanul, s míg munkánk

13) Előadások a kísérleti ösztöndiagnosztika köréből. Ösztön és nev.

14) Tehetségproblémák. Rajniss F.: A szervező 154. old. ezt mondja: A legfontosabb tehetségprobléma nem a tehetségek egyszerű kiválasztása, hanem annak megállapítása, hogy az adott tehetség mire használható a társadalomban.

oktató részénél különleges kívánalmak nem látszanak fennállani, itt a nevelésnél a következő különleges tennivalónk mutatkozik: *a hivatástudat nevelése.* A tehetség kibontakozásának is, a kiválasztott gyermekkel elérendő célunknak is egyik legfontosabb tényezője a hivatástudat. Ez az az emocionális, irracionális lelki hajtóerő, amely a személy minden szellemi: értelmi, erkölcsi és akaraterejét egy meghatározott életfeladatra állítja be, sarkalja, hogy célja eléréséért minden akadályt leküzdjön, akár tárgyi, akár társadalmi nehézség legyen az. Az ilyen egyén munkáját nem hivatalnak, hanem hivatásnak érzi, azért áldozatok árán is, anyagi haszon nélkül is tud élni és égni.

Ennek a hivatástudatnak eredete rejtélyes[15]. Lehet, hogy vele születik a tehetséggel, mint annak a tartozéka, lehet, hogy a környezet hat, tehát a nevelés, a tudatos ráirányítás fejleszti ki. Esetünkben, mivel itt kettős hivatásról is van szó (t. i. egyik a sajátos, egyéni tehetségnek megfelelő életpályára elhivatottság s a másik a faluvezetői hivatás, mely a karakterrel kapcsolatos) a nevelőhatásoknak elsőrendű szerepük van.

Ennek a hivatástudatnak lényeges jegyei: magyar népi öntudat, fajszeretet, szociális érzés, kötelességtudat és vállalás, akaraterő, szorgalom és kitartás.

És még egy kívánalom van nevelési feladatunk körében.

Nógrády László ezeket mondja: „Európa gyermektársadalmában a magyar gyermek volt a legnehezebb helyzetben, mert fajiságával elütött minden más európai nép gyermekétől, kulturáló iskolája azonban módszereit, melyek az európai más fejlődésű gyermekhez voltak szabva, változtatás nélkül rá is alkalmazta. Sok és nehéz munkát rótt ez a magyar gyermekre és igen sok érték pusztulhatott el. Nagy és szorgos munkának kell még folynia, hogy megállapítható legyen a magyar gyermek egyéni sajátossága, hogy felépülhessen a magyar iskola magyar módszere, az önálló magyar pedagógia. Mert el kell jönnie annak az időnek, melyben a gyermeknek nemcsak általános gyermekfejlődési, hanem fajfejlődési különleges sajátságait is figyelembe fogja venni a pedagógia. Az ilyen utat követő módszer fogja majd felhasználni a legtakarékosabban, a legjobban és a legnagyobb eredménnyel a gyermek energiáját."

S milyen ez a magyar gyermek, akinek a lelki alkatához kell alkalmazni nevelő eljárásunkat? Erre felel a komoly gyermektanulmány kritikailag megszűrt szavaival Balla Károly[16]: A magyar gyermek érzésvilágában... mindent meghaladó érzés a faji, a hazafias érzés. Szereti a történelmet, mert abban fajtája hősi küzdelmeiről olvas, nemzetfönntartó harcait ismeri meg; szereti nyelvét, amelyet felnőtt korában meleg és természetes érzéseinek kifejezésére használ föl. Csak ezek után fordul érdeklődésével a faji szempontból semleges ismeretek felé.

A felnőtt magyarság józan gondolkodásának gyökereit megleljük a magyar gyermeknél is, ugyanis gondolkodásában erősen konkrét hajlandóságú, ezzel a valóság talaját nem veszíti el maga alól. Mind-

15) Somogyi: Tehetség és eugenika. 200 oldal.
16) Ballai Károly: A magyar gyermek. 8. old.

amellett gondolkodásában túlnyomó az eszményi motívum. Rokonszenvét elsősorban és egyenlő arányban erkölcsi és érzelmi elemek költik föl s ezután következnek az értelmi motivumok. Anyagi érdekek is felköltik ugyan érdeklődését, azonban alig számbavehető mértékben.

Akaratműködésében feltűnő a harc, a küzdelem iránti hajlandóság. Ezen a téren, akár a felnőtt, elszánt és határozott.

Ha összehasonlítjuk ezeket a magyar gyermeki fajtavonásokat a hivatástudat karakter-tényezőivel, megállapíthatjuk, hogy feladatunk nemcsak reménytelennek, de még csak különösen nehéznek sem mondható. Annyira rokon a magyar karakter alkati vonásaihoz elérendő célunk.

Befejezésül éppen ezzel a feladatunkkal kapcsolatban magunkra vonatkozóan is van egy követelmény: Mi tanárok, nevelők is ilyen mindent átható hivatástudattal teljesítjük feladatunkat, mint amilyent a gyermekekben ki akarunk alakítani. Mert azt fogadja be lelkébe, amire tőlünk lát példát!

*Hites József.*

---

A Néptanítók lapja 1941: 23. sz-ban Szombatfalvy György tollából „Tehetségmentés a falusi népiskolában" címen megjelent tanulmány egyik részlete így hangzik: „A Horthy Miklós nevelési segélyből iskolázott tehetséges falusi szegénysorsú gimnazisták egykor a magyar értelmiség színe-javához fognak tartozni, a legértékesebb társadalmi rétegünket fogják kiegészíteni és gazdagítani. Ennek ellenére arra törekszünk, hogy e kiváló és derék fiúk ne szakadjanak el attól a társadalmi rétegtől sem, amelyből származtak... Nekik az is hivatásuk lesz, hogy az erős, egészséges, tömör, megértő, szoros együttműködésre képes magyar társadalmat közelebb hozzák a megvalósuláshoz, hogy szakadékokat hidaljanak át, hogy tájékozott és hivatott szószólói legyenek a szegénységben, sokszor még nyomorban sínylődő magyarságnak s hogy a maguk ragyogó szellemi képességével és ép fajszeretettől meleg lelkével reménységet, bizalmat, erőt sugározzanak abban a társadalmi rétegben, amelyből származnak s amelyen a nemzet jövője érdekében kötelességüknek érzik segíteni." (1149. old.)

Az akció céljának ilyen megfogalmazása tágabb, levegősebb, nem oly szűk, mint a hivatalos leíratban olvasható (l. 158. old.). Ennek alapján a kiválasztás elvi alapjainak gondolatmenete a „kiválóság" értelmezésére szintén tágabban értelmezhető, mert így minden tehetséges gyermek, akinek jelleme értékes a kiválasztható közé kerül. A „kiválóság" megfogalmazása célunk szempontjából tehát ez lesz: Kiváló az a tehetséges, akinek nemes lelkülete (érzület, jellem, akarat) alkalmas a nemzet vezető rétegébe való tényleges bekapcsolódásra. Itt a „vezető" fogalma szélesebb, elvi síkra helyezkedik s a „faluvezető" kiválasztása későbbi teendővé válik (III—IV. oszt. folyamán), mint a tehetségesek egy külön „rátermett" rétegének kiemelése.

Az oktatás és nevelés elvi célkitűzései az alapfogalom módosulása mellett is változatlanok.

# Történetírás - történettanítás.

A tudományok között egyik sem áll közelebb az emberhez, mint a történelem (történelemtudomány), mert ennek tárgya maga az ember; természetesen nem önmagában, hanem a körülötte levő „világ"-gal együtt. Ezt legegyszerűbben két koncentrikus körrel ábrázolnám; a kisebbik körön belül van az ember, a nagyobbikon belül a világ. Ez az ábra homocentrikus szemléletet jelent, de egyben el nem választható kölcsönhatást és az egész világban érvényesülő szubjektivitást.

Bár két körről van szó, egyiknek sincs tisztán látható vonala. A külső körnek azért nincs, mert a „világ" Földünk határain túl, a végtelenbe terjed, - akár anyagi, akár szellemi értelembe véve. A belső körnek pedig azért nincs tisztán látható vonala, mert a világ — képzeteinken, *világ*szemléletünkön keresztül — benyomul az említett belső kör területére s e miatt sokszor *nem a saját, tárgyias formájában* mutatkozik, hanem az *embertől függő*, nagyon is *szubjektív formában*.

Paradoxon, ha azt mondjuk, hogy a világ nem olyan, amilyen, hanem amilyennek látom? Nyilván: másnak látja a derülátó és a borulátó. De ne ezekre az egyéni különbségekre gondoljunk, hanem azokra a különbségekre, amelyek az egyes korokat, azoknak társadalmát jellemzik. Gondoljunk pl. az ázsiai területen a középkorba is átnyúló hellenisztikus szemléletre és az ennek hátatfordító, középkori európai transzcendens —, majd az ezt felváltó *humanista* világszemléletre. Szinte kaleidoszkopszerű változatok.

De ime, itt már a történelem körébe kerültünk, mert népekről, területekről, korokról, kultúrákról van szó; és így lesz az ember a történelem tárgya. Amíg csak szemléli a világot — a gyermek is szemléli —, addig nem tárgya a történelemnek. Hanem ahogyan tudatosan elhelyezkedik, körültekint és céltudatosan cselekszik a világban; valamilyen helyen és időben kultúrát teremt, avagy semmisít meg: annyiban lesz az ember cselekedetein, alkotásain keresztül a történelem tárgya.

Kétségtelen, hogy az emberi szellem az alkotó és mozgató erő az *anyagi valóság* körén belül. A szellem és anyag egyaránt történeti tényezők, de nyilvánvaló, hogy a szellemi tényező a primaer: hogy tényezősúlya nagyobb, mert a szellemi tényező (Dékány I. kifejezése szerint) „bármely más tényezőt potentiál." Így a történelem szükségképpen *szellemi* tudomány, — ellentétben a *természet*tudományokkal.

De szellemi tudomány annál inkább, mert a történetíró történeti multa — amelyből mindig csak több-kevesebb részletismeret áll rendelkezésére — mint *történeti egészet* rekonstruálja, ami lelki beleélés, újraélés nélkül nem lehetséges. „Valamit . . . történetileg felfogni annyit jelent, mint fejlődésében (genetikusan) megérteni."[1] Ennek a történeti felfogásnak, megértésnek alapja a történetíró beleélőképessége, ami lényegében intuitív (művészi alkotó-) képesség. Ez az alkotóképesség

[1] *Kornis Gy.*: Történetfilozófia, 8. l.

olyan lelki adottság, amit nem pótolhat még oly sok tanulás és tudás sem.

Ha a történetírás múltján végigtekintünk, az abban mutatkozó változásokat nyilván az emberi szellem fejlődésével, változásaival kell összefüggésbe hoznunk. Amint minden kornak van világszemlélete, épp úgy van történelemszemlélete is. Ezért — bár a mult történései változatlanok — minden kor történettudománya többé-kevésbbé *eltérő* formát mutat a *változatlan* múltról, mind anyagának megválasztásában, mind az anyag feldolgozásának módjában, sokszor a cél tekintetében is. Minden — szellemi tekintetben — határozottan körvonalazott kor rányomja a maga bélyegét a történetírásra is, vagyis a kor történettudományára.

Hogy ne menjünk messzire, elég csak a 19. század pozitivista irányára utalni. E század technikai műveltsége (gépiessége) a végletekig való munkamegosztásra törekedett. Amint az egyik gyár csak szövetet, a másik drótot, a harmadik csavarokat állít elő, úgy következett be a történetírásban is az elspecializálódás („atomizálódás"). Némelyek ezt — szerény véleményem szerint igazságtalanul — lélektelen, gépies adathalmozásnak minősítik. Pedig ez az elmechanizált történelem csak korszerű volt, vagyis magán viselte a kor bélyegét. Éppen így: az anyagelvűségben élő 19. század szülte a történelmi materializmust, a történelmi anyagelvűséget. De ugyancsak a 19. század utilitarizmusa, kapitalista szelleme némi utilitárius célkitűzést csempészett be a történelembe is. És végül — de nem utolsó sorban — a 19. század liberális szelleme erőteljes alaphangot adott a kor átfogó történetírásának.

Így hát nincsen semmi fennakadnivaló azon, hogy a történetírás, a történettudomány időnként megújul a jelen sodrában. Új anyagot, vagy inkább új összefüggéseket keres; új nézőpontokból tekinti a multat; esetleg új célkitűzést állít maga elé (— sohasem feledve az állandó célt: az igazság keresését —); szinte azt mondhatnók: kielégíti a kor lelki szükségletét. Amint Nagy József találóan mondja: „A történelmet folyton újra és újra írják az egyes tudósok, a pártok, a társadalmi osztályok és a nemzetek, mert mindegyik azokat a mozzanatokat látja meg és tartja fontosaknak a multban, amelyek az ő lelkével rokonok".[2] Ez a vélemény is igazolja a történelem *korszerűségét*, egyben *szubjektivitását* és *vitathatóságát*, amelyek e tudomány elválhatatlan jegyei.

Mi sem természetesebb annál, hogy kollektivista korunk történetírásának iránya is kollektív. Természetesen a szellemtörténeti irányra gondolunk, amely a történeti anyag szintetikus feldolgozásának *új nézőpontját* és *új módszerét* hozta a századforduló táján. Úgy látszott, hogy az azóta eltelt 3—4 évtized már tisztázta a fogalmakat, határozott körvonalakat húzott és kivezető utat talált (v. ö. *P. Ligeti:* Der Weg aus dem Chaos.) Annál meglepőbb a vita újabb megindulása, olykor erősen személyeskedő formában. (L. „Egyedül vagyunk" V. évf. (1942.) 2., 3., 4., 5. számait.)

Az ember — főként a laikus közönség — azt hitte volna, hogy korunk történelmi iránya: a szellemtörténeti irány már biztosan megszerezte a polgárjogot, sőt hivatalos jelleget nyert. Új nézőpontjával, cél-

[2] Bud. Szemle, 1932. évf. 314. és köv. ll.

kitűzésével, anyagfeldolgozási módszerével kiváló eredményeket hozott; teljesen európai színvonalra és ezzel együtt korlátlan uralomra jutott. S mégis azt kell olvasnunk egyik szellemi kiválóságunk tollából, hogy „a szellemtörténetet sikerült a hangoskodóknak rövid idő alatt lejáratniok".[3]

Némi burkolásban azt is olvashatjuk ugyanitt: „hogy nincs magyar történetírás, mert ami annak mondja magát, lehet kifogástalan, sőt remek céhbeli munka, a magyarság azonban nem vallhatja magáénak, mert neki másra van szüksége". Hogy ne legyünk sokáig tévedésben, a szerző a következőkben rámutat arra a *másra* is, amire szükség van: . . . „Az irányt, amelyen elindulva történetírásunk eleget tehet hivatásának, a legalkalmasabban a *népiségtörténet* szóval jelölhetjük meg, népiségen értve . . . a nép öntudatlan életét és kulturális tevékenységét". Majd a továbbiakban: . . . „meggyőződésem szerint a népiség kutatása alkalmas tudományos életünk s így történetírásunk sajnálatos egyoldalúságának a kiküszöbölésére".

Nem lehetünk illetékesek arra, hogy az ilyen radikális véleménnyel érdemileg foglalkozzunk. De éppen mi: történelem-tanárok nem egyszer jutunk abba a helyzetbe, hogy bizonyos kérdéseket nem hagyhatunk válasz nélkül, főleg nagyobb tanítványaink előtt. A burkolt forma mellett is nyilvánvaló, hogy itt a szellemtörténeti iskola terhére teljes tabula rasa-ról van szó. Bár ez a történetírók, történettudósok dolga, mégsem lehet iránta közömbös senki, aki a történelem iránt érdeklődik, főleg aki történettanítással foglalkozik. Ez természetesen következik abból a kapcsolatból, ami a történetírás és történettanítás között van. Szerény tanulmányunk címe is erre a viszonylatra utal.

* * *

A szellemtörténeti irány egyik jelszava az *átértékelés*, amire időnként — a tudomány fejlődése miatt is — elkerülhetetlenül szükség van. A szellemtörténeti iránnyal járó átértékelés azonban túlságosan népszerűvé lett és olykor látnunk kellett, hogy boldog-boldogtalan „újraértékel"; hogy fejetetejére állítanak sok, eddig biztosnak tudott dolgot. Ilyen körülmények között nem csodálható, hogy a laikus közönségnek a történettudományba vetett hite megingott, a történelem hitele erős csorbákat szenvedhet. (Legyen szabad a többi között csak egy esetre utalni: a Bethlen G. halálának 300 éves fordulója alkalmából megjelent munkák rendkívül disszonáns hangjára.)

Vajudó korban élünk; miért ne vajudhatna a tudomány is. Hiszen „a tudományos kutatás történetében a nagy változások mindíg világnézeti mozgalmakkal függnek össze".[4] Ezért természetes, hogy szakfolyóiratokban, tudományos, irodalmi szemlékben, — sajnos — propagandacélok szolgálatában álló sajtóorganumokban is sűrűn találkozunk elvi fejtegetésekkel, bíráló, értékelő tanulmányokkal. De egészen kivételesen ritka a megnyilatkozás azok részéről, akik középiskolai történettanítással foglalkoznak. Pedig közelről érdekeltek vagyunk, mert a kor történetírása természetesen befolyásolja a kor történetdidaktikáját is. Sőt bi-

[3] „Egyedül vagyunk" 1942. 5. sz. M. E.: Népiségtörténet.
[4] Magyar Szemle, 1931. 243—252 ll. *Váczy P.*: Szellemtörténet.

zonyos felelősségérzet is terheli a történelemtanárokat, mert az intelligens középosztály legnagyobb része tőlük nyeri azt a ráhatást, amely legtöbb esetben egész életre szóló útravalót jelent.

Fontoljuk meg kissé ebben a vonatkozásban Kornis Gy. szavait: —„Ezért van az emberré nevelésben a történeti (irodalmi) tanulmányoknak, mint a felnövendő nemzedék *értékelő* állásfoglalását alakító studiumoknak elsősége, pótolhatatlan nevelő értéke. A világnézetben, amelynek formálása minden nevelés végső célja, nem a világ ténybeli mivoltára vonatkozó... meggyőződés a fontosabb, hanem az *értékbeli*. Az utóbbinak kialakításában a legfontosabb eszköz az ember szellemi — történeti világába való elmélyedés."[5]

Hogyha a történetírás — történettanítás kapcsolatát mai szemmel tekintjük, természetesen a ma uralkodó szellemtörténeti irány felé kell fordítanunk figyelmünket. A történelemmel foglalkozók előtt ismeretes *Hóman* B.: A magyar történetírás új útjai c. rendkívül tanulságos könyve (1931), amely a szellemtörténeti irány keletkezésére, kialakulására, mibenlétére vonatkozóan elegendő tájékoztatást ad. Az e könyvben olvasható megnyilatkozásokat hivatalos jellegűeknek kell tekintenünk és így a továbbiakban ezek vehetők alapul.

Nem mond ellen a mult rögzítettségének az az állítás, hogy „a történelem tartalma és módszere is koronként változik."[6] Ezek a változások vagy úgy jönnek egymás után, mint fejlődési mozzanatok, vagy mint hatások és ellenhatások. De még az egyoldalú, a — priorisztikus, történetietlen irányú és szemlélelű korszak sem múlik el minden haszon nélkül, mert amint Hegel mondja: „minden korszak a maga értékeiből átad valamit a következő korszaknak."[7] És éppen ez biztosítja és jelenti az állandó haladást. De mindig számot kell vetni azzal, hogy a történetíró hogyan és mennyiben tud elszakadni saját kortudatától. Mert az nyilvánvaló, hogy a történetírót (saját korában szerzett) élményei teszik képessé a mult átélésére, a mult megragadására, annak lelki rekonstruálására. Nem tudunk elképzelni olyan tudóst, aki teljesen elzárkózik korától, annak életéről és semmit sem ismer a jelenből. De ha mégis lenne ilyen, és rendelkezésére állana olyan muzeum és könyvtár, amely a multra vonatkozó minden ismeretet tartalmaz, tudósunk sok tudomány terén és egyes részletekre nézve alkothatna hasznosat, kiválót, de a történetírás terén semmiesetre sem.

Ha most ezek után szemügyrevesszük a mai irányt megelőző pozitivista irányt, amelyet a 19. század materialista szelleme hozott magával —, akkor a szellemtörténeti irányt a pozitivizmus visszahatásaként is szemlélhetjük, De ha meggondoljuk azt, hogy a pozitivista irány — éppen a sokágú munkamegosztással és túlzott specializálódással — alig méltatta figyelemre a *szellemi tényező* jelentőségét és akaratlanul is hátat fordított az átfogó *történelmi szintézisnek*, akkor a mai szellemtörténeti irány a történetírásnak egy számottevő és szerencsés *fejlődési fokát* jelenti az előző irányokkal szemben. De azt is el kell ismerni, hogy

[5] *Kornis* Gy. i. m. 217. l.
[6] *Hóman* B.: A magyar történetírás új útjai. 1931.
[7] u. az.

ezt a továbbfejlődést éppen a részletekben elmerülő, „lélektelen adathajhászással" vádolt pozitivizmus eredményei tették lehetővé. A hegeli állítás sehol sem helyénvalóbb, mint éppen ebben az esetben.

Mindnyájan — sőt elsősorban mi pedagógusok — örvendhetünk annak, hogy a materialista szellemtől szabadult és „az új idealizmus jegyében fogant" szellemtörténeti irány az utóbbi évtizedek alatt megizmosodott és meghozta a maga eredményeit. Mivel azonban napjainkban a kérdés körül újabb vita indult meg (l. a bevezető részben), ma ismét időszerűnek, sőt szükségesnek látszik — éppen a tanítás nézőpontjából — hogy mi is több figyelmet fordítsunk erre a kérdésre. E célból igen tanulságosak azok az értekezések, amelyek az említett Hóman-könyv megjelenésének évében (1931) láttak napvilágot. Ezek közül Babits M., Dékány I., Nagy M., és Váczy P. tanulmányai más és más nézőpontjaik, kritikai megállapításaik miatt teljesen elegendők minden esetleges kétely eloszlatására és a kérdés tisztázására.

*Babits* fejlődést lát az új módszerben, mert „kétségtelen, hogy a szellemtörténészek história-írása igazában messze túlmegy a puszta és csupasz adatokon."[8] „A történetíró nem érzi magát többé szomjas rabnak a tények szűk és kemény falai között: hanem e tényekben olyan köveket lát, amelyekből valami mozaik-művészettel kedvére rakhatja ki az eszmék változásainak meanderét."[9] Míg a 19. századi „történettudomány fulladozott a tények céltalan halmozásában,"[10] most már a történetkutató „végre érvényesítheti intuicióját és kombinativ tehetségét. — A történetíró, akit a tények nem önmagukért érdekelnek, hanem a mögöttük rejlő szellemi tendenciák és eszmék kedvéért, *már eleve kulturtörténeti beállítottsággal indul* kutatóútjának."[11] Igy „a kultúrtörténet lesz a keret, amelybe a politikai történelem eseményei és mozzanatai szervesen beágyazódnak. — S van valami ebben a beállítotságban, ami egészen aktuális és különösen *megfelel korunk kívánalmainak.* Ez a tudomány a kollektiv szellem tudománya. Figyelme a közösségek lelke felé fordul."[12] Némileg elítélő és keserűízű Babitsnak az a megállapítása, hogy a *szellemtörténeti módszer „valóban korszerű is.* A kor szülte, ez a mi demokratikus, kollektivista és relativista szellemű korunk, amely nem hisz az egyén erejében . . .; csak a közösség szellemében hisz, s a szellemtörténet elsősorban ennek a szellemnek tudománya. Korszerű tudomány s maga is követi ezt a nyájszellemet."[13] Bár ezek a megállapítások elsősorban Babitsra jellemzőek, mégis figyelemreméltó meglátásai a művészembernek. Némi bizonytalanságra mutat az, hogy hol szellemtörténetről, mint a történettudomány egy új ideáljáról, hol — helyesebben — a szellemtörténeti módszerről van szó.

Már sokkal tudományszerűbbek és konkrétebbek *Dékány* I. kritikai vizsgálatai és megállapításai.[14] Dékány mélyenjáró tanulmányának központi gondolata a *történeti tényezők* vizsgálata és értékelése. E tényezők (okok) között van az *emberi szellem;* a főkérdés: mekkora ennek a tényezősúlya? Természetesen nagyobb mint a többi (a földrajzi, a népi,

[8] *Babits* M. Szellemtörténet c. ért. Nyugat, 1931. 321. és köv. ll.
[9], [10], [11], [12], [13] u. az.
[14] Századok, 1931. 337—387. ll.

a gazdasági) tényezőé, amelyeket a szellemi tényező potentiál, vagyis magasabbrendűvé tesz (v.ö.: kulturtáj, urbanitás, kulturgazdálkodás!). De ami ennél lényegesebb: a történetírásnál minden *tényező más tényezővel együtt jön tekintetbe*, ami szükségképen hozza mavával a történeti szintézist, ami a szellemtörténeti iránynak alapelve és módszere. Ebből következik, hogy „minden olyan történelmi szemlélet, amely *egy* tényező alapján áll (pl. a történelmi materializmus!), monizmus, azaz egyoldalúság". Ilyen értelemben szó lehetne „szellemtörténeti monizmusról" is, ha a történetíró csak *egy* tényezőt: a szellemet tekintené állandó alapnak és minden mást csak *másodlagosnak*. Az ilyen *apriorisztikus* szemlélet ugyancsak történetietlenné tenné a történetírást.

Dékány I. a 4 történeti tényező (földrajzi, gazdasági, népi, szellemi) alapján négyféle történelmi „aszpektusról", szemléletről beszél, — aszpektuson értve az események egy-egy oldalának megragadását, tudatos meglátását. De nem szabad feledni, hogy a tényezők között szintézis, természetes kölcsönhatás van; pl. a földrajzi és gazdasági, a népi és szellemi tényezők között; viszont a szellemi tényező valamennyit magasabb fokra emeli.

A szellemtörténeti szemlélet hasznosnak talál minden egyest (singularist): személyt, tárgyat, intézményt, eseményt, — aki vagy ami a közszellemre jellemző; és így ennek keresése közben épp úgy analizál, mint szintetizál. Ezért a szellemtörténet nem a monográfiáknak, hanem inkább a korokat összefogó munkáknak a módszere, amely csak az avatottak kezébe való (mint a mesterhegedű). A szellemtörténeti módszer a korszak keresztmetszetét adja, ami megkönnyíti a tanár részére a magyarázat új módját: a „strukturális" magyarázatot. Az utóbbi időkben már szokásosak és igen jól hasznosíthatók voltak az egyes korok végén adott összefoglaló kulturális rajzok.

Kellő irányítás után — ha van hozzávaló idő — nem is esik nehezére a tanulónak a kor szellemi arculatának felismerése. Jól megérti, hogy a középkori ember tanszcendens életfelfogása mennyire megszabta az egész életet: nemcsak az egyénit, hanem az állami, jogi, gazdasági, erkölcsi, tudományos életet egyaránt! Ezután már könnyű annak megláttatása, hogy a renaissance a földi (immanens) életcél beállításával hogy átalakította az európai életet. Talán ez az egy példa eléggé igazolja a szellemtörténeti szintézis jogosultságát és széleskörű lehetőségeit, főként azonban a történettanítás nézőpontjából való gyakorlati értékét és használhatóságát (amire tanulmányunk befejező részében mutatunk rá részletesebben).

*Nagy M.* inkább bíráló, mint fejtegető tanulmányában a szellemtörténeti irány érdeméül tudja be, hogy „az emberi szellem rekonstruáló képességével a korok lelkét ujra megállapítani és ennek eszmei egységébe foglalni igyekszik ama kor minden mozzanatát: a vallási, erkölcsi, politikai, katonai, társadalmi, gazdasági, szellemi életét egyaránt, tehát a politikai történet mellett bőségesebb teret juttat a többi fejlődésnek is."[15] Nyomatékosan rámutat Nagy M. arra, hogy midőn a szellemtörténeti módszer mintegy újraértékeli a multat, „amidőn —

[15] Bud. Szemle, 1931. 321—336. ll.

mindent az egyének és tömegek lelkiségéből s a korszellemből akar levezetni, megmagyarázni, nem csekély túlzásba esik. A szellemtörténeti módszernek e szerint szintén megvannak a maga lényegéből folyó természetes korlátai. Ha ezeken túllép, megeshetik, hogy a szellemtörténetből — az eseménytörténeti alap elhanyagolása miatt — kimarad maga a történet." E módszer abszolut értéke tehát lényegesen függ attól, hogy a történetíró mennyiben tudja mentesíteni magát saját kortudatától.

Nagy M. a szellemtörténeti módszer mérlegét úgy állapítja meg, hogy a fejlődést jelentő új módszernek „az a hivatása megmarad, hogy az értelmi és lelki jelenségekből mentül többet vigyen be a történetírásba, de természetesen úgy, hogy átértékeléseiben, következtetéseiben és összefoglalásaiban visszatérjen oda, ahonnan elszakadni a *legszebb, de nem egészen bizonyítható elmélet* kedvéért sem szabad: az eseménytörténeti alaphoz."

Határozottak és erőteljesek *Váczy P.* megállapításai,[16] amelyek szerint „a szellemtörténet minden, csak nem valami új tudomány. Irányt adó új látásmód (—az a bizonyos Dékány-féle aszpektus! —), törekvés, magatartás, amely a kutató segítségére siet, hogy új eredményeket érjen el. *A szellemtörténet végeredményben módszer*", de nem függetlenül a kortól. Kétségtelen, hogy a szellemtörténetnek lényeges köze van a világszemlélethez. A szellemtörténet is megváltozott történeti szemléletet tükröz vissza, de a szónak nem apriorisztikus értelmében. Amint Váczy P. mondja: „a szellemtörténet úgy kezdődött, mint minden nagy átalakulás (—ebben van korszerűsége!—), észrevétlen, titokban, újszerű munkák mélyén. *Az élet formálta ki, a gyakorlat iskolájába járt.* A pozitív tudomány műhelyében sajátították még el azt a szakképzettséget, mely nélkül nem képzelhető el modern történetírás. Csak a látás más, amivel fogadják a dolgokat és a dolgok, amik vonzzák őket. A szellemtörténet a részjelenségek tárgyi ábrázolásánál az élet-egészből indul ki. — Megérteni és ábrázolni egy tényt annyit tesz, mint elismerni a tényről, hogy egy magasabb egység részese. Éppen ezért a szellemtörténész még a részletproblémáknál is szintézist ad."

* * *

Talán sokáig is tartott a kérdés bemutatása, de ennyi szükségesnek látszott a tisztánlátás, a tárgyilagos véleményalkotás és a gyakorlati (tanítási) nézőpontból való következtetések levonásához. Ezek után nem akadunk fenn, bár mindig meglepődünk, amidőn a világnézet és a korszerűség címén olyan törekvéseket és véleményeket látunk, amelyek pártpolitikai szolgálatba akarják állítani a történelmet: Tanulságos e tekintetben *Török P.* eszmefuttatása,[17] amelyben a szerző tiltakozik az ellen, hogy egyik fiatal történettudósunk „B. T. . . . politikai térre hurcolja tudományunkat . . . és pártpolitikai organumban az új magyar történetírás avatott mestereként ad lesújtó véleményt a közelmult magyar történetírásáról." Kifogásolja Török P. B. T.-nak azt a kijelentését, amely szerint „tudományunk megszünt semlegességet szenvelgő tudomány

[16] *Váczy P.*: i. m.

[17] *Török P.*: Új magyar történetírás? — Magyar Szemle, 1942. 202—207. ll.

lenni, nyiltan és őszintén az új Európa világnézetét és benne az új Magyarország sorsát vállalja." „Fölösleges bizonyítanom, — írja tovább Török P. — hogy a B. T. alapelveire épülő új magyar történetírás nem lehet tudomány."

Nem lehet azért, mert minden tudomány, de legfőként a történettudomány az igazság megismertetésére törekszik, amely legfőbb célnak minden más célt alárendel. Mi lenne a történelemből, ha a történettudósok az egyes politikai pártok szolgálatába állítanák tudományos tevékenységüket, és a pártok érdekeinek megfelelően új és új „átértékeléseket" csinálnának? Nagyon kétséges, hogy ez a tudomány egészséges fejlődésére vezetne. Valószínűbb, hogy ilyen módon a tudomány ebek harmincadjára kerülne és elveszítené hitelét, ami pedig a nemzeti lét érdekében abszolut értéket jelent. Ilyen esetben joggal mondhatná a történelem: noli tangere circulos meos!

A pártpolitika a múlandó dolgok közé tartozik: nem lehet hozzákötni a tudományt, az igazságot, mint állandó értékeket. Bár maga a történelem is eléggé igazolja, hogy a Holnap tudása megdönti a Ma tudását; ez mégsem változtat azon a követelményen, hogy a történettudomány ne vállalja az *eszköz* alacsonyrendű *szerepét* és ne mondjon le saját célkitűzéséről-, vezérlőcsillagának: az igazságnak kereséséről. Ez éppen a történelem nemzetnevelő értéke miatt szükséges.

Azonban el kell ismerni azt is, hogy a mai kor sodra ragadja magával a történelmet is (a mai német történetírás ezt eléggé igazolja). Nagyon megszívlelendők e tekintetben éppen vezető történettudósunk szavai: „... korunk újszerű gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális problemái s a nyomukban kelt új eszmeáramlatok,... állami és szociális szervezések, egy születő kor ezernyi vajúdása mellett az emberi közösségek... életének jelenségeit vizsgáló történelem sem haladhat el érzéketlenül. Az új korszak kezdetén, melynek filozófiai irányát az idealizmus jegyében látjuk kibontakozni, a történetírásnak is új utakat, új eszményeket s új célkitűzéseket kellett keresnie".[18] Éppen napjainkban elég szorgosan tart az „új utak" keresése, amelyek láttán újból és újból elibénk állanak a költő szavai, amelyek mintegy előrelátják a dolgok folytatását (— a gyorsan terebélyesedő fán kinövő vízhajtásokat —): „A szellemtörténetet ez a kor szülte, ez a megzavarthitű kor, melynek mindannyian gyermekei vagyunk, akik élünk. Tehet ő róla, hogy csak a változó felhőket látja, s nem az örök csillagokat? Azt látja, ami ma látható".[19]

* * *

A történetírás — nevezetesen a szellemtörténeti irány — kérdésével kapcsolatban említett didaktikai megjegyzésekhez immár nem sok a hozzátennivaló. A szellemtörténeti módszerben érvényesülő modern történelemszemlélet, amely a történeti életet összefüggő egésznek és szétbonthatatlan egységnek tekinti, megszabja a tőle el nem választható történettanítás irányát is. Amint lejárt a pozitivista irány ideje, úgy járt le az adathalmozásra és szövegtanulásra épített történettanítás ideje is.

[18] *Hóman*: i. m.
[19] *Babits*: i. m.

Ez korántsem azt jelenti, hogy mellőzhetjük az adatok, sőt a szöveg tanulását, de ez már most nem cél, hanem eszköz. A tanítástervek és a velük kapcsolatos utasítások eléggé megállapítják a történettanítás célját és tennivalóit. De azoktól függetlenül is szükséges a tanár részéről egy benső állásfoglalás és értékelés. Hiszen a történelem tanítása — ismételjük Kornis Gy. szavait —: a felnövendő nemzedék értékelő állásfoglalását alakítja. Az eddig ismert történelmi irányok között erre egyik sem alkalmasabb, mint a szellemtörténeti irány.

A történettanításnak — az általános emberi és hazafias célok mellett — a történeti gondolkozás kialakításának szolgálatában kell állania. Olyan történeti gondolkozásnak, amely a multból elvezet a jelen megértéséhez. A történeti multnak a korszakhordozó eszmék által való szerves egységbe foglalása a történettanításnál is jól értékesíthető módszer. Alkalmas az érdeklődés felkeltésére, de még inkább annak megértésére, hogy az emberiség, a nemzet történeti élete — a sok részlet és változat ellenére is — olyan egész, akár egy emberé. Épp úgy mutatja a fejlődést, haladást, zátonyrajutást, hanyatlást, bukást, — akárcsak egy emberé (v. ö. életkorok). Ilyen eljárással megfelelő rámutatás után (idő kell hozzá) — a tanuló felismeri a történelem tanulásának (megismerésének) benső és gyakorlati értékét. Kiemeli magát az *órára* készülés, a *leckéből* való készülés, a *jegyre* való felelés kicsinyes, zárt köréből. Emberi távlatok nyílnak meg előtte; szeme és szelleme szabad mozgási és látási tért nyer, amelyen kedvvel mozog, ha már sikerült túljutnia a tárgy iránt való közömbösség álláspontján.

Az, hogy a szellemtörténeti irány a multat a ma szemüvegén át nézi, azt közelebb hozza a *jelenhez*. Ez is a tanítás segítségére jön, mert éppen a mult iránt kevesebb érzékkel bíró tanuló részére azt mintegy kézzelfoghatóvá teszi és látóközelségbe hozza. A jelen egyébként is szükségképen kapcsolódik a multtal, amelyet atörténetíró mindig saját korának és egyéniségének lelki fejlődési fokán lát és értékel. Így a mult története nem lesz mumia, hanem mintegy életre kél. A történetírónak — aki a mult életének rekonstruálására vállalkozik — „a maga korának életét kell előbb ismernie; így minden történelem voltaképen a jelenből indul ki“[20]) és a történeti fejlődés bemutatásával a jelenig ér. Amint Kornis mondja: „A multat és jelent áthidalja az emberi élet természetének korok felett álló hasonlósága“.[21]) A modern történelemszemlélet ebben is segítségére jön a tanításnak, amely a jelzett nézőpontok útján a tanuló belső aktivitásának megindítására törekszik s ezzel önálló lelki tevékenységre nevel. Ennek útján gazdagodik a tanuló élményvilága, ami nagyobb és maradandóbb érték, mint az emlékezetből lassan elmosódó adatok.

A szellemtörténeti iránnyal járó modern történetszemlélet és történetdiktatika megnövelte a történelemnek, mint tantárgynak formális képző értékét. A történeti értékelés útján a tanuló is megérti, hogy „a természet és az ember a történeti életnek . . . immanens tényezői“.[22]) A vallásos lelkű tanuló megsejti, hogy a változó tényezők mellett a történelem általános menetében milyen nagy szerep jut egy ezek fölött álló tényezőnek: az istenségnek („isteni világterv“.)

20, 21 és 22 Kornis i. m.

De ha ilyen magaslatokra nem is jut el a tanuló, azt megérti, hogy az embernek, mint szellemi lénynek — éppen a történeti életen keresztül megvalósítandó célja „a szellemi életnek minél tökéletesebb kifejlesztése... az igazság, jóság és szépség szolgálatában".[23]) Bár minden kor mást és mást tartott szépnek, jónak és igaznak, mégis az ember a történeti élet során e célok felé törekedett. Ezekben bízott, ezekért küzdött („Ember küzdj és bízva-bízzál"); ezeken keresztül mutatkozott meg a kor lelke, szelleme. Igy válik — a történelmen keresztül — előttünk és a tanulók előtt is felfoghatóvá nemcsak az emberiség, hanem az egyes ember életének értelme és célja: a tökéletességre való törekvés. Ez az ideális cél az el nem érhető végtelenben van, de a feléje való törekvés a fokozatos haladást eredményezi. Ez a haladás a törekvésnek nemcsak eredménye, hanem egyben jutalma is. A mai nemzedék szolgálata a jövő nemzedék részére állandó folytatást nyer a történeti élet folyamán. Ebben a folyamatosságban jut kifejezésre a történeti élet egésze, ami azonban csak paránya a felmérhetetlen végtelennek. A végtelennek, amely szükségképen vezet el az Istenség fogalmához.

*Kováts József.*

# Anyagvizsgálat a latin nyelvből.*

## I. Szótanulás.

„Commencez donc à étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point."
Rousseau.

Sok dolog játszik közre abban, hogy a „tanulók szókincse kicsiny és bizonytalan, nyelvtani tudásuk hiányos, gyakorlatlanok"[1]. Az okok között bizonyosan szerepel a módszer is. Mégis a módszer önmagában, a többi ok elhanyagolása mellett már nem oldaná meg a nehézségeket, mivel azok a körülmények, melyek a régi iskolában a módszert körülvették, megváltoztak. Balassa Brunó könyve[2] rámutat arra, hogy a régi deduktív módszer mellett a tanulók a szavak tekintélyes részét, sőt a szólamokat is direkt módszerrel sajátították el. Körülvette a növendéket a latin környezet s a nyelvtan szerepe *utólagos* volt, majdnem olyan, mint az anyanyelvnél; tudatossá tenni a tudat alatt levő, önkéntelenül beszélt nyelv jelenségeit, rendszerbe szedni a tudatban rendszer nélkül élő egyes eseteket. Ebből fejlődött ki a latin nyelv tanításának *régi* módszere.

De ennél mindnél fontosabb az, hogy a maihoz viszonyítva az iskola tanuló-anyaga volt más.

Ma a középiskola tömegiskola lett. Színét ma számuknál fogva a gyengébb tehetségűek adják meg. Ezért kell módszer, ezért kell *gyermekismeret*, ezért kell *anyagismeret*. A régi létszám és a régi tanuló-anyag mellett ma is érnénk el eredményt. Viszont ma a *tömegen* ütközik ki

[23]) *Kornis*: i. m.
* (Első Közlemény). zépisk. 19
[1]) Kemenes Illés dr. előadása. Magy. Kö 39. 8.
[2]) A latintanítás története. Bp. 1930.

az eredménytelenség. Tehát nem az történt, hogy kevesebb eredménnyel tanítunk, hanem ma számukkal azok uralkodnak a középiskolában, akiknél a régiek sem értek el eredményt.

A régi módszer és a régi szigorú elvek szerint most tehát azt kellene tennünk, hogy *megbuktatjuk az osztályt, mert nem tanulja meg a feladott leckét!* Vagy pedig átállani a másik oldalra — én vizsgálataim alapján biztosan ezt vallom — és azt mondani: *a mai iskola tanulóátlaga vagy átlagtanulója nem képes megtanulni* a latin leckét. Az okot abban kell világosan meglátni, hogy a multhoz képest a tanulók szellemi átlag-szintje csökkent, viszont az anyag és követelmény megmaradt. A tanuló és a tananyag között tehát *nivókülönbség támadt* az idők folyamán a gyengébbek beözönlése következtében. Ezen tudna segíteni az anyagvizsgálat és a tanuló-egyéniség vizsgálata. Ez alapos, mérnöki kivizsgálása lenne az anyagnak és a megfelelő korú osztálynak (átlagtanulónak). A teherbíróképesség és az anyag mennyiségi és minőségi vizsgálatának synoptikus szemléletéből származhatnék egy olyan elv vagy módszer — véleményem szerint: új középiskolai világnézet! — ami továbbröpíthetné a mai középiskola új vitorláit.

## A szótanulás.

Nem foglalkozhatunk most részletesen lélektani megállapításokkal, csak futólag célzunk az első idegen nyelv tanulásánál szükségesebb lelki feladatokra.

1. Annak, aki az első idegen nyelvet tanulja a nyelvtani alapon, első és legnehezebb feladata pl. a vagyok, vagy stb. paradigma-sor megtanulásánál, hogy 12 teljesen új hang- ill. írásképet kell megrögzítenie (ego sum, tu es, stb.). Nagy gátlást jelent itt még külön az, hogy a szemek és a szükséges agypályák a betű szerint való olvasáshoz vannak hozzászokva, tehát az íráskép és a hangkép között ezzel is nehezebb a kapcsolatot megerősíteni.

2. Nem áll rendelkezésre *tudatos* birtoklással a magyar én vagyok, te vagy, stb. paradigma-sor.

3. Mind a magyarban, mind pedig a latinban ezeket az elemeket disszociálni is kell, azaz a paradigma-soron kívül is megrögzíteni.

4. A tárgyképzettel való asszociálásukat is el kell végeznie.

5. Bizonyos gyorsaságot és biztonságot is el kell érnie.

A nevelő-oktatásban végzett első idegen nyelvnél tehát nemcsak *anyagi elemeket* kell bevésni, hanem igen sok és súlyos *logikai műveletet* is kell végezni, ezért van az, hogy a második idegen nyelv már inkább csak anyagi elemek további bevésését kívánja meg elsősorban.

* * *

A szótanulás szempontunkból való megvilágítására szükséges tudni azt, hogy a szónak van:

írásképe, hangalakja és (objektív gondolati tartalmon alapuló) jelentése, azaz a névhez hagyományon (begyakorláson) kapcsolódó tárgyképe.[3] A tárgyképzet vagy jelentés az, ami a két nyelv hangsorát összekapcsolhatja a tárgykép vagy jelentés foki azonossága szerint.

[3]) Gombócz: A magyar tört. nyelvtan vázlata. 1926.

Az anyanyelvben a szó hang- és írásképét azonosnak vesszük a jelentéssel, mivel a szó hallása vagy látása felidézi lelkünkben a megfelelő tárgyképzetet. Az idegen nyelvben azonban külön kell vennünk, mivel mindegyiknek begyakorlása külön-külön feladatot ró a tanulóra. (Ezért van az, hogy pl. egy szövegben minden szónak tudja a jelentését, lefordítani és érteni mégsem tudja, mivel a szónak egyetlen konkrét jelentéséhez ragaszkodik értelme.)

Pontosan tárgyunkra térve:

a) A tanulónak először is meg kell tanulnia a szó írásképét, hiszen az iskolai tanításban a szavak elsajátítása nem beszéd útján történik, hanem szóátírás alapján. Az I. o.-os tanulóra nézve az egyáltalán nem egyszerű munka.

Tanulóink az elemiből általában úgy jönnek, hogy a szóképet olvassák, de ezt is elég gyengén. A közepes tehetségű tanulók, akik most a gimnázium többségét teszik ki, nem képesek nagyobb egységet átfogó pillantásokra. A latin szót nem szókép, hanem majdnem csak szótagok alapján olvassák, ill. szókép-olvasásuk vagy nagyon *lassú*, vagy nagyon *hibás*. Gátlást jelent az elsős tanulónak természetesen az, hogy szeme és a megfelelő agypályák még nem szokták meg az S-nek, TI-nek, C-nek olvasását. A hibás olvasatokra nézve Semetkay megjegyzi, hogy a tanulók még a IV. o.-ban is igen hibásan írják le a szavakat. (Latin szókikérdező pont dolgozatok. OKTK. LXX. 3.) Mennyivel inkább a III., II. és I. o.-ban!

Az 1939. évben, okt. 23-án, tehát majdnem már 2 hónapi tanulás után a tábláról leírtak 10 szót. Rajz-órán a rajztanár kollégám volt szíves felírni, majdnem nyomtatott betűkkel, tehát tisztán, olvashatóan:

INCLITUS (5 hibás), IMPERITO (6), MORTUUS (8), VESTIGIUM (9), SERVILIS (7), RESPERGO (7), NECESSARIUS (17), PRINCEPS (10), EXSPECTO (21), AEDIFICO (21). Kidolgozta: 37 tanuló.

Meg kell gondolni ehhez azt is, hogy mennyivel hibásabban dolgozik a tanuló, ha figyelmét még a jelentés leírása is leköti, ill. megosztja. A legfontosabbnak pedig azt látom, hogy az otthoni tanuló-feltételek sokkal kedvezőtlenebbek a tanulónál, mivel a környezet, játékoskedve, sietsége, főként akaratának gyengesége csak gátolják figyelmét, tanuló-kedvét és tanuló-igyekezetét. Futólagos számításban 37 tanulóra 97 hibás leirat esik, tehát *10 szó közül csak 7 szót ír le* az átlag-tanuló hibátlanul. Hogy tanul meg akkor 10 szót hibátlanul?

Már ebből is következik az, hogy a tanuló a szó írásképe alapján *nem képes* megtanulni a szavakat, bárhogyan *akarná* is. Először is hibásan írja le, aztán meg a hibátlanul leírtakat is hibásan olvassa, végül nem tudja úgy *olvasni* őket, hogy ez az olvasás tanulás alapjául szolgáljon. Egyszeri kísérletem eredménye mindenkit meggyőzhet erről:

12 otthon leírt szóból 38 tanuló másnap tudott 224 helyes és 53 hibás tanulatú szót. 1 tanulóra 5 szó esik.

12 iskolában leírt és háromszor karban elmondott szóból ugyanaz a 38 tanuló másnap tudott 293 helyes és 56 hibás tanulatú szavat. (7 szó.)

Lehet ebből következtetni arra, hogy milyen nagy gátlást jelent a

tanulóra az, ha otthon az írásképpel kell bajlódnia: 224 szóval szemben 293 van. Egy tanulóra majdnem 2 szó, tehát a szavak 1/6-a esik. Ezt még aránylag elég jónak tartom; feltehető, hogy állandó otthonírásnál a tanulók felületessége következtében magasabbra szökkennék ez az arányszám. De még ennél is fontosabb, hogy felületességre szoktatja a tanulót, mikor meg már javulna a hibás írások száma, oly hiányok álltak elő, amik miatt nyugodt légkörű továbbhaladása lehetetlenné válik.

A legfőbb következtetés tehát az, hogy nem elég a szavakat az iskolában leíratni a tanulókkal, hanem úgy be kell gyakoroltatni velük a szó *hangképét* is, hogy az íráskép láttára otthon a hangkép is megjelenjék tudatukban. Véleményem szerint ezt az V., VI. o.-ig kell folytatni.

b) Az igazi nehézséget a hangkép okozza. Mi, felnőttek, tanárok úgy gondolkozunk: vagy tudja a tanuló, hogy MENSA: ASZTAL, s akkor tudja a szót, vagy nem, s akkor nem tudja. Pedig a szó tudásának fokai vannak, s erre utal már az is, hogy megkülönböztetünk aktív és passzív szókincset, azaz latinról magyarra meg tudják mondani a jelentést, de fordítva nem. Ez a példa elvezethet bennünket a hang- (és írás-) kép megtanulásának a kérdéséhez.

Régebbi vizsgálataimnál még nem állott olyan világosan előttem e probléma, csak a hibás tanulatokkal találtam különösnek a helyzetet. Feltűnt ugyanis, hogy pl. az előbbi 12 szónál, majdnem mindegyiknél a 224, ill. 294 szóra még 53, ill. 56 hibás tanulatú szó esik. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy mindegyik tanuló még majdnem két olyan szónak a jelentését tudja, amit latinul rosszul írt le, aminek tehát írásképe v. hangalakja nem ragadt meg a fejében.

De egy másik eset is felhívta a figyelmemet.

Egy másik kísérletnél: 12 iskolában leírt szóból háromszori karban való elmondás után a jelentés alapján 42 tanuló tud 128 helyes és 10 hibás tanulatú szót. Ötször elolvasva ugyanazt a 12 szót 199 helyes és 26 hibás olvasatút tudnak. Ugyanezt még otthonra feladva tudják a fentemlített 293 helyes és 56 hibás olvasatot. 100%-ban ez 42 tanulóra 504 helyes szó volna. — A hibás olvasatok növekedése azt mutatja, hogy ötszöri elmondásnál már minden tanuló 1/2 szóval többnek tudja a jelentését, mint a hangalakját. Folytatólag: 10-szeri elmondásnál 3-mal, 30-szori elmondásnál 4-gyel többnek tudja a jelentését, mint amennyinek a hangalakját.

Ez vezetett a hangalak tanulhatóságának a vizsgálatára. Ezt már az 1940. évben végeztem.

Az I. o.-ban (még az 1939. évben okt. 19-én ) jelentés nélkül, tehát csak a szó írás és hangképét kellett megtanulni 6 szónál. Ezek: PROPERO, INDOLES, MONEO, OBTRUNCO, CUPIDITAS, METUS. A tanulók elolvasták karban 10-szer, 20-szor, majd 30-szor. Két óra mulva ismét beszámoltak, majd egy hét mulva. Minden egyes esetben a szavak kezdőbetűi maradtak fenn a táblán. A kísérlet eredményét két táblázat is mutatja, az egyik szavak szerint, a másik a tanulók száma szerint ad képet.

| A) Szavak szerint: | | B) Tanulók szerint: | |
|---|---|---|---|
| PROPERO | 31, 30, 36, 9, 20. | 6 szót tud | 6, 21, 36, 5. |
| INDOLES | 21, 30, 36, 9, 20. | 5 „ „ | 6, 12, 4, 3. |
| MONEO | 22, 30, 38, 20, 19. | 4 „ „ | 14, 5, 3, 7. |
| OBTRUNCO | 13, 21, 25, 6, 21. | 3 „ „ | 7, 5, —, 6. |
| CUPIDITAS | 6, 18, 28, 4, 16. | 2 „ „ | 6, —, —, 6. |
| METUS | 8, 25, 31, 13, 21. | 1 „ „ | 2, —, —, 10. |
| | | 0 „ „ | 1, —, —, 5. |

Kidolgozta 36 tanuló. Az 1., 2., 3. számadat 10-szer, 20-szor, 30-szor elmondva, a 4. és 5. két óra ill. 1 hét mulva.

A 4. számsor visszaesést mutat a tanulás napján két óra mulva. Viszont a 30-szor való elmondás a tömeg hanghatásával és kitűnő iskolai tanulófeltételek mellett 1 hét mulva, tehát még mielőtt a feledés megindulna, csak alig 5%-os eredményt hoz. Hányszor kellene vajjon elmondani, hogy nagyobb eredményt érjünk el...? De még okosabb volna az a kérdés, hogy *időben* hogyan kellene *elosztani* a 30 elmondást, hogy nagyobb eredményt hozzon. Az iskolai életre vonatkozólag nem sokat jelentene ugyan, mert a tanulónak bizony másnapra kell megtanulni a szavakat, tehát nincs ideje elosztani az ismétléseket.

De vajjon milyennek mutatkozik a jelentés megtanulása?

Az I. o.-ban (okt. 30-án) a következő kísérletet végeztem: A régebbiek alapján a tanulók nagyrésze ismerte már a szavak hangképét és írásképét. Vajjon hány olvasás kell pusztán a jelentés megtanulásához? Elolvasták 5-ször, 10-szer, aztán 2 óra mulva, majd végül 1 hét mulva adtak számot.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| PROPERO | 26 | 28 | 17 | 20. |
| INDOLES | 16 | 26 | 14 | 10. |
| MONEO | 14 | 23 | 11 | 13. |
| OBTRUNCO | 18 | 26 | 6 | 20. |
| CUPIDITAS | 24 | 27 | 18 | 21. |
| METUS | 22 | 26 | 14 | 12. |
| | 29 | 29 | 29 | 28 tanuló. |

1) 5-ször, 2) 10-szer elolvasva, 3) 2 óra mulva, 4) 1 hét mulva.

Nem akartam hinni a szemeimnek, tehát a II.-o.-ban is végeztem hasonló kísérletet. Az alábbi szavakat elmondták 5-ször, majd 10-szer:

| | I. | | II. | |
|---|---|---|---|---|
| COGNATUS | 29 | 29. | 7 | 17. |
| AUGEO | 18 | 28. | 8 | 18. |
| FORSITAN | 16 | 24. | 7 | 21. |
| FUNEBRIS | 17 | 28. | 6 | 19. |
| VOVEO | 20 | 23. | 11 | 22. |
| PRODIGIUM | 24 | 27. | 12 | 15. |
| | 29 | 29 | 29 | 29 tanuló. |

I. Latinról magyarra 5-ször, majd 10-szer elmondva.

II. Magyarról latinra 10-szer, majd kb. 17-szer elmondva.

A 10-szeri elmondás után megpróbálták visszafelé, magyarról latinra a szavakat, itt tehát a latin hang ill. írásképet kellett tudni. A gyenge eredmény láttára még elmondták 7-8-szor, ez adta a 2. eredményképet.

Jól lehet látni a számokból, hogy míg a jelentés megtanulása

mindkét esetben már az ötszöri elmondás után 7%-os, 10-szeri elmondás után pedig majdnem 100%-os, addig a 10 elmondás a latin szóalak megtanulásánál a II. o.-ban csak 29%-os, az I.-ben 39%-os eredményt mutat.

*Ebből az következik, hogy a latin hang- és íráskép megtanulása 75 %-os munkatöbbletet kiván, hogy a latin alak megtanulása háromszor olyan nehéz, és háromszor annyi időt és fáradtságot vesz igénybe, mint a jelentés megtanulása.* Azt jelenti ez, hogy amig a tanuló igazán megtanulja az idegen szóalakot, addig a jelentés önként tulajdonává lesz.

De ebből az is kitűnhet, hogy mivel a latin szóalak megtanulása a kezdő fokon sőt később is oly nagy nehézségeket okoz a tanulónak, *nem szabad csupán otthoni munkásságára bízni, hanem lehetőleg az iskolában kell a munka jórészét elvégezni.* Ahol tehát a tanulók szókincse silány, ott az iskola nem tette meg a kötelességét. Azt a nagy feladatot, amit a szótanulás az I. o.-os tanulóra ró, a *mai iskola átlag-tanulója nem képes megoldani sem értelménél sem pedig akarati erejénél fogva.* Hogy egy kis tanuló otthon, rossz tanuló-feltételek mellett, napról-napra elmondjon 30-szor 10 (sőt igen sok tanárnál 15-18) szót, ezt nem lehet elvárni az I. o.-os gimnazistától; pedig ez még csak 50%-os eredményt hozna számára, feltéve, hogy minden szót hibátlanul ír és olvas ki...

Mivel a latin szóalak megrögzítésében nem támogatja semmi a tanulót, csupán a gépies ismételgetés, esetleg íratás, igazolódik a régi, „idejétmúlt" gyakorlat nagy valószínűséggel, amikor elődeink 10-szer sőt többször is leírattak egy-egy szót a hanyagabbnak látszó tanulóval. Milyen kár, hogy ők ezt büntetésnek nevezték! Gyakorlás címén még ma is élhetne ez a „módszer", csak éppen a lélektelenséget és unalmat, a büntetés-jelleget kellene elvenni belőle!

c) Szükséges, hogy a szó jelentésével kapcsolatban még néhány adatot megemlítsek.

A tanuló akkor, amikor a szavakat tanulja, tkp. önkéntelenül a szó jelentésére állítja be a figyelmét, s azt hiszi, hogy mikor a szó jelentését tudja, akkor már meg is tanulta a szavakat. A különbség alig tűnik fel neki, mert hiszen a tanulás percében még emlékszik a latin hang, ill. írásalakra, tehát tkp. jóhiszeműen jár el. Ha hármat fordulna, már kitűnne, hogy hiba van önmagának megítélésében, de hiszen a gyermek nem *gyanakszik*, nincs kritikai érzéke, s a „három fordulatot" majdnem minden tanuló elfelejti megtenni.

Igen érdekes kísérleti vizsgálatom volt erre vonatkozólag. Az I. o.-ban feladtam 10 szót megtanulni, mértem az idejüket. 12 tanuló 7-13 perc alatt, 13 tanuló 15-22 perc alatt, 15 pedig 22 percen túl tanult. Az eredmények megfelelnek a fentebbieknek, tehát csak *hitték*, hogy megtanulták.

A mindennapi diákélet folyamát tekintve ajánlatos volna ezt mindig szem előtt tartani, mert hogy 40-ből 28 tanuló tanul 15 percen túl 10 szót, ez igen fontos dolog. Érnyedetlen szorgalommal, napról-napra kitartva: nehezen lehet ezt megkívánni a 10 éves gyermektől! Ez csak a latin szavak tanulásának az ideje. Pedig van még nyelvtan, decliná-

lás (esetleg írni), a szavak írása, a fordítás írása, talán egy-két mondat fordítása magyarról latinra... És ez csak a latin! Én azt vallom, hogy *nem képes* erre a kis tanuló sem figyelemmel, sem akarattal, sem testtel. Pedig ez az idő csak az iskolai, amiről azt mondottam, hogy kitűnő tanuló-feltétel, mert sem figyelmét nem vonja el más, sem pedig játékos kedve nem csábítja. Otthon ezt az időt alig szánja rá. Illetve rászánja az a 12, aki 13 percen belül végez munkát. Ezek érnek el eredményt minden módszer, minden tanuló-feltétel mellett, de nem is ezekről van szó. A többségről, a másik 28-ról, akik anyagismeret hiányában kerülnek teljesíthetetlen feladatok elé, súgásra és puskára, egyszóval a nem egyenes utak bejáratához...

Most pedig a legfontosabb kérdés jön: vajjon ez a szótanulásra fordított idő, ami a fentiek szerint elsősorban a jelentésre irányul, milyen eredménnyel jár?

36 tanuló dolgozott, tehát 100 %-os teljesítményben 360 helyes tanulatu szónak kellene lennie. Ezzel szemben az eredmény csak 208 helyes és 108 hibás tanulatu szó. A 10 szóból így csak 7 esik egy-egy tanulóra, a 3 csak hibás tanulatban. Csak 5 tanuló tudja a 10 szót, még 6 tud 9-et. Ezt leszámítva az *átlagra* (feltéve, hogy ez a 11 tanuló jeles v. jó!) — csak 6 szó esik, majdnem a fele a feladott szavaknak. De ismét kell hangsúlyozni, hogy kitűnő tanuló-feltételek mellett, amikor akarta megtanulni, amikor semmisem zavarta, amikor tudta, hogy be kell számolni ott helyben, az iskolában. Ha még hozzávesszük azt, hogy rögtön a tanulás után, még csak nem is néhány perc beiktatásával, akkor azt kell mondanunk: Nincs mentség, *nem képes* a tanuló megtanulni, elvégezni az I. o.-os tanuló a latin anyagot. Az iskola mai átlag-tanulója *akaratán kívül kerül számára megoldhatatlan feladat elé*, nem futja szellemi és akarati erőiből. Új iskolai világnézetre van szükség, amihez csak őszinte anyagvizsgálat vezethet el, nélküle még a problémákat sem látjuk!

* * *

Most még egy u. n. helyzetképet akarok adni az I. o.-ban elért eredményről:

Az Olvasókönyvben[4] lévő 29 olvasmányból átvettünk 20-at, a könyvben lévő 978 szóból az olvasmányokkal való kapcsolatban 664 szót. Az év végén felvett teszt-próbán 20 szóból való kérdezés alapján 42 tanuló tudott 511 szót, hibás olvasatban 30-at. Ez, csak a helyes olvasatu szavak figyelembe-vételével úgy fest, hogy 42x20=840 szóból tudtak a tanulók 504-et. Ez a szavak 60 %-ának felel meg. Ezt 664 szóra átszámítva minden tanulóra esik majdnem 400 szó. Véleményem szerint igen jó eredmény, pedig a 100 %-hoz képest csak 60 % os. Sematkay-é is 50 %-on felül van, igen jó. Becslésem szerint az országos eredmény kb. 35 %-os.

A következő év elején ugyanebből a 20 szóból ismét csináltam próbát. És pedig először csak úgy, hogy a magyar jelentést mondottam, s arra feleltek a tanulók latin szóval. Ennek eredménye volt 282 helyes és kb. 25. hibás olvasatú szó (37 tanuló). Ez tehát majdnem

[4] Esztergomy—Nagy: Latin olvasókönyv 1. o.

50 %-os feledést mutat, az évvégi 60 %-osból így csak 30 % maradt meg. De azért vigasztalóbb a kép, ha a fordítottját nézzük meg. Ugyanis megkíséreltem úgy is, hogy a latin szavakat diktáltam le s csak a jelentést kellett hozzáírni. Ez tehát az az eset volt, amikor a latin hangalak adva volt, más szóval ez lenne a passzív szókincs. Így 507 szót tudtak, ez tehát az évvégi szóállomány meglétét jelentené azzal a különbséggel, hogy míg évvégén aktív volt a szókincsük, most ennek fele passzívvá vált.

Az előbbi 20 szót megkíséreltem egy III.-o.-ban is, hogy adatokra építhessek. Itt aktívnak 226, passzívnak 340 mutatkozott. (37 tanuló). 2 szóra nem adtak feleletet, nyilván nem tanulták. Ez tehát valóban 30%-ot mutat, passzívban 43%-ot. A IV. o.-ban 48%-os eredményt kaptam.

* * *

Tárgyaltam azt, hogy a latin szavak tanulásánál milyen nehézséget okoz az íráskép és a hangalak begyakorlása, milyet a jelentésé.

A jelentéssel tkp. csak az anyanyelvi szónak egy anyagi konkrét tömegéhez jutottunk el, innét még messze van a szónak az *értelméig* az út. Az anyanyelvi hangalak vagy íráskép csak felidézi a tárgyképzetet, tehát ismét csak a konkréthez van kötve. De ez a jelentés tkp. csak az objektív gondolati tartalmon alapszik a beszédben. Mondanivalóink azonban leginkább szubjektívek, ami azt jelenti, hogy sok jegy elhomályosul, a konkrét tárgy képzete szinte eloszlik és csak a mondat által felidézett közképzetet használjuk, egy testetlen lelki-valamit.

Ezt az utat nemcsak az anyanyelv szavának kell megtennie, hanem az idegennek is. Azok a nyelvek, amelyek általában közös kulturán nőttek fel, legjobban hasonlítanak egymáshoz, míg az egymástól elzárt kulturák fejlesztették ki a kb. hét nyelvtipust is.[5] Minden nép ki tudja fejezni a maga nyelvén a maga gondolatait is, de ahogyan szemlélete más, úgy a nyelvi kifejezésforma is más. A nyelvvédelem tkp. egy-egy nép világszemléletének, tehát lelkének védelme. Ha tehát két nép világszemlélete teljesen megegyeznék egymással, akkor lehetne feltételezni elméletben, hogy azok a nyelvi formák is fedik egymást, amelyekkel szemléletüket kifejezik.

Az idegen nyelv szavának is tehát nemcsak asszociálódnia kell a magyar hangsor jelentésbeli tartalmával, hanem önállóan kell felidéznie lelkünkben a képzeteket. A képzetek felidézésére azonban az alapot a megfelelő magyar jelentés adja meg. Azontúl kell aztán kialakulnia annak a képzetnek megfelelő körrel és tartalmi módosulással, ami az idegen szó képzetének megfelel. Az idegen szó teljes tudásának foka az, amikor az idegen szó hangalakjának vagy írásképének is képzetkeltő (Vorstellungssuggestiv, *MARTY*) ereje van. Közbeeső fok az, amikor az idegen szó a magyar jelentés alapján idézi fel a megfelelő képzetet. Az olvasással történik lépés olyan irányban, hogy a szó így kiérjen lelkünkben.

Most már csak azt említem meg, hogy hogyan igyekeztem értékesíteni a fentebbi eredményeket a latin szótanításaimban.

[5] Finck: Die Haupttypen des Sprachbaus 1909.

A következő szempontok vezettek:

1. A latin szóalak megtanulására az átlag-tanulónak igen sok elmondásra van szüksége, (kb. 30.)

2. a latin szó jelentésében a kezdő fokon ugyanis csak a magyar jelentés az első támasza a tanulónak,

3. az olv. anyag fordításánál annyi mindenre kell figyelnie, hogy kívánatos, hogy figyelmét ne terhelje még a szó jelentése is, v. helyesebben: ne legyen még ennyivel több ismeretlen a lefordítandó mondatban.

Tehát egy órával előbbre jártunk a szó kiírással, annak ellenére, hogy tkp. az olvasmányban kellene a szavakat venni. A tanulók a tábláról írták le diktálás után. A leírás után a diktáló minden egyes szót olvasott, az osztály utánamondta, utána még háromszor karban elmondták. Ez tehát 1 írást, 1 diktálást, 1 előremondást, 1 utánamondást és 3 karban való elmondást tesz ki, összesen 7-szeri ismétlést 4 hangoztatással. Számonkérésnél még 3-4-szeri hangoztatásról gondoskodtam. Az olvasmány kapcsán is átlagban 7-8-szor fordult elő egy szó, ezt is mértem órákon keresztül: *Incolae* (10) *Italiae* (7) *constancia* (4), *temperantia* (3) *et audacia* (3) *eminent* (8). *Industriam* (8) *incolarum* (7), *laudamus* (6), *Agricolae* (5) *in casis* (4) *habitant* (6). Számonkéréskor még legalább kétszer.

Mindezeket összevetve tehát kb. 16-18-szor fordult elő egy-egy szó anélkül, hogy unalmassá, gépiessé lett volna.

Magát a módszer elgondolását itt nem ismertetem, de hangsúlyozom itt is, hogy egy pedagógiai gyakorlati folyóiratra lenne szükségünk; addig, míg az nincs meg, nem lehet reményünk arra, hogy mostani helybentopogó megállásunkból kiléphetünk.[6] *Tóth Pál.*

# IRODALOM.

**Huszonkét év kisebbségi sorban***

Világválság idején nagyobb súlya van a szellemi jelenségeknek és évszázaddal elérő jelensége egy-két évtizednek. A kortárs közvetlen szemléletén és igazmondásán kívül ez is közvetlen értéket ad Ligeti Ernő könyvének. *Súly alatt a pálma:* a szimbolum értelmét nem nehéz kitalálni, a magyarság is nőtt a nehéz idők súlya alatt és úgy érezhette, mintha századok viharzottak volna el feje fölött, amíg az elnyomatás bénító érzésétől a felszabadulás élményéig eljutott. A két időpont huszonkét évi időszakot ölel fel, melynek irodalom-politikai eseményeit Ligeti Ernő a figyelő és résztvevő pontosságával méri meg és osztja fel még kisebb részekre, melyek jelentős állomások voltak a magyarság útján.

1918-1919-ig tartott *a tragikus előjáték*, ezután következett *a hőskor* (1919-25), ezt követte a *virágzás kora* (1925-30), a *helytállás kora* (1931-37) s végül a *hanyatlás kora* (1938-40.) Ez az anyagelosztás nem üres szimbolum, hanem igazi jellemző vonása a drámai folyamatnak, mely végigsodort időközben egy nemzedék lelkén s ennél még több is történt időközben: egy új nemzedék nőtt fel, mely csak az apák

[6] Róder: A tanárság ped. továbbképzéséről. OKTK. LXIII. 9.

* *Ligeti Ernő* könyve: Súly alatt a pálma. Kolozsvár, 1942.

meséjéből ismerte a régi világot; sőt még ennél is több történt: *a régi és új generáció ellentétei is szükségszerűen szembenálltak*, súrlódtak vagy össze is csaptak ez alatt a nehéz idő alatt s a magyarság *egészének* nemcsak azt az életformát kellett megtalálni, mely a ránehezedő nyomástól megmenti, de a közös vezetőt is, mely a generációs és világnézeti ellentétektől is tagolt magyarságot eggyé kovácsolja. Ligeti *sine ira et studio* oldotta meg ennek az izgalmas kornak bonyolult lélekrajzát. Ezt megkönnyítette ugyan az, hogy közelről a szemtanú figyelmével látta az eseményeket, de meg is nehezítette munkáját az tény, hogy mint iró szerkesztő és kisebbségi polgár ő maga is részese volt a történteknek.

Könyvének gazdag tartalmát csak pillanatnyi felvételekben tudjuk érzékeltetni. A tragikus előjátékból *Apáthy* István, *Boros* György és *Sándor* János alakjai emelkednek ki, amint a Nemzeti Tanács és Székely Nemzeti Tanács útján próbálják erősíteni a bizonytalanságban gyötrődő lelkeket. A *repatriálás* jellemzi ezt a tragikus előjátékot. Sokan *repatriálnak Erdélyből* és sokan *repatriálnak régi társadalmi helyzetükből.* Vezető tisztviselők mennek bőrgyárba, zsákot hordani, vagy állanak be asztalosinasnak.

A kínos bizonytalanság után elkövetkezik a még kínosabb bizonyosság: *a trianoni békekötés.* Ebben az időben a szellem a könyvesboltok és a sajtó útján a régebbinél nagyobb szerephez kezd jutni. Politikai szervezkedésről az első korszakban alig lehet szó, ezt a folyóiratkultura pótolja s az erdélyi líra és regényirodalom; mindez a kénytelen decentralizáció révén önálló és erőteljes fejlődést indít el. *Gulácsy* Irén, *Reményik* Sándor már a tragikus előjáték korában szólalnak meg, az öreg *Benedek* Elek fiatalhoz illő energiával tartja össze az írókat, előadó estélyeket rendez a határon belül és a határon kívül is a székely iró élén. A hőskorban ráeszmélnek az örök magyar értékekre: Erdélyszerte ünnepelik *Madáchot, Benedek* Elek, *Krenner* Miklós, *Halász* Gyula *könyveket írnak Petőfiről, Kristóf* György és *Borbély* István *Jókai életének erdélyi vonatkozásait gyűjtik össze.*

A *Szépmíves Céh* keletkezése nagy fordulópontot jelent. Nemcsak önmagáért és jól bevált alkotó munkájáért, de azért is, mert ez az orgánum egyszerre üzen hadat a pesti aszfalt-irodalomnak és az erdélyi vaskalaposságnak. Ez a hadüzenet nem puszta szó: igazi jelzője a magyarságon belül is érezhető társadalmi és világnézeti rétegeződésnek.

Mi itt könnyen napirendre tértünk egy-egy irodalmi jelenség felett, ami odaát nagyon komoly jelenség volt. Ilyen volt a konzervatív *Nagy* Károly református püspök mellett dolgozó *Makkai* Sándor Ördögszekere, mely túlfűtött vérmérsékletű hőseivel igazán merész uttörésnek látszott.

Nagyon természetes, hogy a hőskorban a *színháznak* is megnőtt a szerepe. Ligeti a jelenvolt rapszódosz eleven erejével újítja fel az 1919. szept. 30-iki bucsújátékot, ekkor *Janovics* Jenőnek kellett eljátszania Hamlet híres és félelmetes monológját, melynek a cenzura csak az első sorát hagyta meg.

„Janovics játszotta a híres dán királyfit. Amikor ezt az egyetlen mondatot — *Lenni vagy nem lenni, ez itt a kérdés!* — elmondotta a félelem és izgalom lúdbőrzése vett erőt rajtunk. És az érzékszerveknek ebben a sötét mámorában mintegy morfiumos álom szakadékában haladt a darab addig, ameddig az utolsó jelenetben az újra megcenzurázott szövegből a haldokló királyfi csak annyit mondhatott barátjának Horationak: *Én meghalok, te élsz, győzd meg igaz ügyem felől a kételkedőket!*"

A virágzás korában történik közeledés az egységes arcvonal felé. *Benedek* Elek, *Kuncz* Aladár, *Spectator* egyengetik ezt az utat, de egyengeti maga a törté-

nelmi helyzet is. Külön fejezet illetné meg az Erdélyi Helikon szerepét is mely már kész irónak mutatja *Tamási Áront*, kiforrott költőnek *Áprily* Lajost. Még az ismertetésben is külön fejezetet írhatnánk Kuncz Aladár esszéiről és irányító munkájáról, mely őt egyenesen Kazinczy mellé helyezi. Kuncz Aladárban irodalompolitikai munkája közben már érlelődik a *Fekete kolostor* megrendítő regénye, melynek kinyomatását lankadó erővel megérte, de korrigálását csak barátai végezhették.

Az *Erdélyi Helikon* nemcsak újat hozott, nemcsak a transzilvanizmust tükrözte, de egyben középutat is jelentett a jobb és baloldal között, melyet egyrészt az Erdélyi Irodalmi Társaság, másrészt a Korunk és munkaköre képviseltek. Ligeti annál tárgyilagosabban vázolja e jelenséget, mert ő maga is az *aurea mediocritas* embere mint író és polgár egyaránt. Ligeti Ernő szubjektív érzése csak egy dologban nyilatkozik meg: Erdély szeretetében. A maga irodalmi szerkesztői munkásságáról tartózkodóan ír, annál nagyobb buzgósággal tárja fel a 22 éves erdélyi szellemtörténet minden kis dokumentumát. Acélos hittel hirdeti, hogy *az erkölcs felsőbbsége volt az, ami az erdélyi kisebbséget igazán értékes népegyéniséggé avatta.* Talán az a hit már magának a transzilvanizmusnak tartozéka, de mindenesetre egyetemes érvényű feltétele minden szellemi értéknek. Ligeti Ernő jó munkát vállalt, mikor megmutatta, hogy ennek *az erkölcsi elsőbbségnek jegyében lehetett az örök magyar értékeket átmenteni.*

*Kemény Gábor.*

**Kerekesházy József: Az utolsó szultán.** Singer és Wolfner. Budapest. 1940. 402. oldal.

A kulturális és világnézeti távolban levő Törökország a világháborúban szövetségesünk volt, azonban a népi megismerést a fegyverbarátságnak ez a tragikus négy éve nem mozdíthatta elő. A törökség a maga szultán-kalifátusával a keletiség izzó etnikumát és erkölcsiségét képviselte társadalmi életében és világfelfogásában. A két nép közötti távolságot tehát most a kulturtörténetíró kísérelte meg áthidalni.

A könyv címe kellemesen megtéveszti az olvasót. Az utolsó félszázad politikai és művelődési helyzetképét kapjuk a vezetőszemélyek jellemrajzaiban, Konstantinápoly leírásában, majd a keleti eredetű török szokások ismertetésében. Épen ezért a könyv műfaját nehéz volna meghatározni. Az irodalmi szkémák egyikébe sem illeszthető be maradéktalanul. Szerkezetében ugyan gyakran a regény jegyeit árulja el, de viszont az író elbeszélő hajlamát a historikusnak tudományosabb igényei mérsékelik.

Történeti eseménysorozata felöleli Abdul Aziz, V. Murád majd Abdul Hamid szultánoknak uralmát, mely időszakot már az *ifjú-török mozgalom* forongásai nyugtalanították. Közben egyre nő a nyugati országok között is a háborús feszültség s Törökország is fel akar készülni a bekövetkezhető összecsapásra. Abdul Hamid nyitja meg országát a török befolyásnak. Vilmos császár is ellátogat Konstantinápolyba, de a látogatás minden káprázatos külsősége mögött is felfedezhető a politikai célzat: a berlin-bagdadi vasút terve. Ezután porosz mérnökök és tisztek jönnek Törökországba a tengerszorosok háborús megerősítésére és a hadsereg megszervezésére.

Abdul Hamidot a trónon VI. Mohamed követte. A sors iróniája, hogy épen ennek a költői hajlamú, békés embernek kellett a világháborúba beavatkoznia. Törökországnak a világháborúba való belesodródását és Wangenheim német követ nagy fontosságú megbizatását a szerző a vezetőszemélyek naplói és a titkos megegyezések, jegyzőkönyvek alapján ismerteti.

A török összeomlás nem jelentett végső katasztrófát, mert Musztafa Kemál nemzeti ellenállása ki tudta kényszeríteni a békeszerződés revízióját. Mohamed lemondatásával kerül trónra az utolsó szultán, *Abdul Medzsid*. Ő azonban tulajdonképen már nem is volt szultán, csak kalifa, mert Kemál a török államberendezkedést egészen nyugati mintára igyekezett átalakítani. Ezért Abdul Medzsid az egyre hullámzó események elől kitért, a nemzetgyűlés határozatának megfelelően elhagyta Konstantinápolyt. Svájcba, majd Franciaországba távozott s végül Nizzában telepedett meg. (A könyv megjelenése után halt meg, 1940. decemberében).

Az ő élete és tevékenysége az egész mű központi magva. Politikai szerephez a világháború alatt jutott. Igazi európai hírnevet azonban festőművészi tehetsége szerzett neki. Több nyugati városban rendezett még trónörökös korában kiállítást és szoros művészbarátságban élt korának neves festőivel. Mellette Enver basának jellemrajzát emelhetjük még ki. Ő volt 1912-ben Tripolis védője, 1913-ban ő foglalta vissza a bolgároktól Drinápolyt. S mint Törökország világháborús miniszterelnöke szervező készségével, diplomáciai képességeivel, de elsősorban emberfeletti vasakaratával sokáig hátráltatta a vég bekövetkezését.

Az adott keretek között csupán utalunk arra, hogy igen szemléltető és tanulságos lehet az egyes osztályokban a megfelelő történeti események tárgyalásakor bemutatni a következő fejezeteket: *Konstantinápoly eposza, Egy népfaj pusztulása,* (az örmények), *A krétai háború, A Dardanellák himnusza, 1915. március, Az összeomlás, Egy vezérkari tiszt* (Kemál). Ezek a fejezetek ugyanis a történetírói szakszerűség és az elbeszélő hajlam szerencsés összefogásából születtek. A szerzőnek egyik legnagyobb erőssége, hogy nemcsak bő mondanivalója van, hanem fejtegetéseibe gazdagon beleszövi értékelő megállapításait is.

*Visy József.*

**Bóka László: Vajda János.** A Franklin-Társulat kiadása. 158 o.

Értékes és érdekes könyv: érdemes elolvasni, sőt el is *kell* olvasni. Vajda János amúgyis sokat vitatott alakja az irodalomtörténetnek, mert sorsában nem az a tragikus, hogy *elfeledték*, hanem inkább az, hogy *meg sem ismerték*. Bizonyára a jobb és mélyebb megismerést akarja Bóka László is szolgálni és ezt mindenekelőtt könyve *formájával* éri el. Irodalomtörténet is, kortörténet is, de mindezen túl egy emberi és költői pályának *belülről* való kiépítése, az életrajzi regények könnyedségével és érdekességével, mégis azzal a fontos különbséggel, hogy valóban *csak a belső ember* felvázolásával törődik.

Messze vezetne, ha egy rövid könyvismertetés keretében részletekbemenően akarnók bizonyítani, milyen éles szemmel látja szerzőnk a kor lendítő és akadályozó erőit és milyen mély és finom esztétikai elemzésekkel hatol be Vajda költői méltatásába. Mindez mégis csak háttér — és keret is egyben —: a hangsúly az *ember* megmutatásán van, *azon a kérdésen: mi volt az oka Vajda kétségtelen irodalmi kitaszítottságának?* A könyvnek ez a *punctum saliense* és Bóka valóban *itt mondja a leginkább újat és érdekeset.* Azt eddig is tudtuk, hogy a kitaszítottság nem a *tehetségén* múlt (bár ez tette összeférhetetlenné, önzővé, magát-nézővé), sőt még azon sem, hogy nem volt *népies* költő egy par excellence „népies-nemzeti" irodalmi k rszakban. Sorsának és költészetének tragikuma mélyebben az, hogy Vajda még a szabadságharc előtti „nagy" nemzedékhez tartozik, a romantikus víziónálókhoz, akik nek egészen más volt a perspektívájuk, mint az epigonizmusba fulladt népies-nemzeti irányé. Vajda *kérdések* és *miértek* költője volt egy olyan korban, mely a Petőfi-

féle *feleletekből* akart élni — persze úgy, hogy elsikkasztotta belőlük a *nagy felelő* erkölcsi és szociális „izgatottságát." Vajda azokhoz tartozik, akik valami végső megoldást akarnak és azért is énekelnek mindig „nagy hangon". Ezért is nem volt népies a hangja! Nem is lehetett az, mint ahogy Vörösmartyé sem! Nagy volt a mértéke, ez választotta el — belső okokból — ettől a kortól, amely hamis életszemléletet és magyarság-szemléletet sajtolt ki a maga *népiesnek* érzett költőiből. Vajda élő ellenkezés volt mindazzal szemben, amit a dogmatizáló irodalmi realizmus és politikai-közéleti ellaposodás helyesnek látott. *Elkésett Széchenyi* volt és *feleslegessé vált Vörösmarty:* ezért volt bántó a hangja, egész problematikája és gyűlöletes az ostorozó, kíméletlen javítani-akarása.

Bóka Lászlónak igaza van: legmélyebben itt kell keresnünk Vajda emberi és költői tragikumát. Meggyőzően, mélyenszántóan és finoman rezdülő tollal bizonyítja a tételét, de úgy érezzük, hogy a további lépés megtételével mégis adós maradt. Mert mégis csak döntő különbség van Vajda és nagy elődei között. Igen, romantikus költő, mindig az *elérhetetlenért* sóvárog, *benső* megújhodást mond egy nagyon is *megjózanodott*, a politika esélyeire sandító korban, *abszolut követelményei* voltak, szóval mindig „magasan járt" (—hangban, stílusban, életértelmezésben—), de valahogy neki magának is szűk volt — szubjektivitásba temetett — az erkölcsi perspektívája. Próféta volt, de inkább *megbántott*, mint *áldozatos* próféta. A korral szemben „követelményei voltak, de nem latolgatta a teljesítőképességét" — mondja finoman a szerző, de valószínűleg maga felé sem latolgatta. *A megnemértettségéért személyesen tette felelőssé a korát*, szóval nem volt csak *vádló* (Széchenyi is az volt), hanem rátévedt az *önbíráskodás* útjára is. Itt tűnik ki, hogy már „modern" romantikus: megveti azt a keveset, amit az élettől kapott, noha valószínű, hogy akkor is sértődött és keserű lett volna, ha *mindent* megkapott volna. A Széchenyi-féle romantikusok még hittel és szociális készséggel akartak javítani: még nem volt bajuk az *élettel*, inkább csak az *emberekkel*. Vajdában már a *meghasonlás* hangjait érezzük az *ocsárlás* és *lenézés* mögött, a későbbi életcsömör dühét és önmarcangoló tépelődését.

Igazságtalanok lennénk, ha azt állítanánk, hogy mindezt a szerző is nem említi és érezteti. Ezt olvastuk ki soraiból, csak nem ilyen élesen. Szerzőnk ezt — enyhébben — úgy mondja, úgy érezteti, hogy Vajda *védekezésre* szorult költő volt; ez magányának és keserűségének legemberibb oka. Tragikus sors, mert elkerülhetetlenségét szerzőnk nagy írásművészettel és kivételes elemezni-tudással demonstrálja. Nyugtalanító könyv, de talán ezért is méltó Vajdához, legnyugtalanítóbb óráink egyikéhez. *Vajtai István.*

**Zrínyi Miklós, a költő művei regékben, Ferdinándy Mihály előadásában.** Budapest, 1942. 8° 289 l. Rózsavölgyi és társa kiadása.

Nemcsak kortünet, de kóros tünet is a magyar klasszikusok „modern" magyar nyelvre való átferdítése azzal a „nemes" céllal, hogy népszerűsítsék. Nemrégen egy nagy magyar író írta át Kemény egy regényét. Nosza több se kellett: „ha neki szabad, nekünk mért nem" jelszóval most Zrínyi műveit forgatták ki a maguk valójából. Elképesztő merészség, sőt arculcsapása, megcsúfolása a nagy magyar költőnek.

A mai kor, nemcsak nálunk, de különösen a franciáknál, a költészet nemes hagyományaiban látja a jelen mentő és a jövő építő szerepét. Ezért volt olyan szándék is, mely egyenes megtagadását célozta azoknak a nagy francia íróknak, akik műveikben nem szolgálták a népet, vagy szándékosan eltávolodtak a nagyközönség-

től. A nagyközönség maga idegen a költészettől és illetéktelen, hogy bírálatot mondjon róla. Annak a ténynek — írja Kleber Haedens Poésie francaise c. kitűnő cikkében — még semmi köze a költői alkotáshoz, hogy tízezer ember megveszi, elolvassa, megérti, megindul rajta, vagy megvetéssel elhajítja. Vannak különálló, magános költők, akik egyáltalán nem élvezik a közönség szeretetét, de nem is szorulnak rá, mások egyszerre eltalálják a nagyközönség hangját s ettől kezdve ez a találékonyság a levegőjük, az éltetőjük. Ahogyan a német, olasz, francia költészet igazán nagyjai sohasem voltak népszerűek, úgy a magyar költészetei sem lesznek. Ronsard-nak nem valami sok olvasója volt a maga idejében, Balassának még kevésbbé. Zrínyit valójában Arany János fedezte fel és ma is csak azok értik, akiket az irodalmi nevelés útján Kölcsey, Berzsenyi, Vörösmarty, Arany költői magaslataiba fel tudtak emelkedni. A magyar klasszikusoknak azzal egyáltalán nem nevelünk közönséget, ha remekeiket átírjuk, elferdítjük, lefokozzuk, minden igazi szépségéből kiforgatjuk, hogy a nagyközönség megemészthesse. Annak a nagyközönségnek, amelynek idegen Zrínyi, Széchenyi, Vörösmarty, idegen is marad, és semmiféle átferdítés nem viszi hozzá közelebb. Nem a költői alkotásokat kell lesüllyeszteni a nagyközönséghez, hanem a nagyközönséget kell felemelni a magyar költészethez. Ezt pedig csak céltudatos, komoly irodalmi neveléssel érhetjük el.

Ez Ferdinándy „kísérletének" — ahogyan ő nevezi — alapvető hibája.

Ferdinándy a Zrínyiászon kívül még a Török áfiumot is átültette a maga „modern" nyelvére. Megdöbbentő. A legközelebbi könyvnapra már Pázmányt és Mikest ültetik át, „modern" nyelvre. Szegény, magyar klasszikusok!

*Madácsy László.*

**Kispál László, Erdély fejedelmi kora.** Stádium kiad. 1941. 381 old.

A magyar politikai valóságérzéknek kimagasló és szinte egyedülálló megnyilvánulása az erdélyi fejedelemség megalapítása volt. A kis tartomány fontos alkotmányozó szerepet töltött be és a nagy fejedelmek korában a magyar függetlenségi vágynak nemzetközi viszonylatban is el nem hanyagolható megnyilvánulása volt.

Báthory István uralmától kezdve a Diploma Leopoldinumig mutatja be Kispál László az erdélyi sors hullámzását a „két császár" birodalma között. A szerző láthatólag a korhangulat jellemzését tartja fontosabb feladatának. Ebből magyarázható, hogy a történelmi események rövid vázolása után az általános művelődési helyzet és a népi közállapotok megrajzolására irányul figyelme. Szorosan összefügg ezzel a törekvéssel a műnek egyik legsajátosabb írói jellege. Maga írja u. i. az előszóban. hogy forrásokként nem olvasott történeti szakkönyveket, hanem csakis az egykorú feljegyzésekből és egyéb emlékekből merített. Kutató munkájának és írói eljárásának ez az autarkiás törekvése érzik az egész beosztáson. Hiányzik az író szemlélésmódjából az összefüggés tárgyiasságát biztosító irodalomismeret. Nincs meg tehát a viszonyító történeti szemmértéke. Az események előadása — az első részben — bonyolult aprólékosságokba vész, mert a szerző nem tud adatai között *súlyuk szerint* válogatni. Így sokszor részleteseményeknek vagy pedig olykor egyéni jellegű, családi vonatkozású adatoknak indokolatlan közbeszövése zavarja a kornak „történeti" áttekintését. (32-35 lk., 183, 221 l.) Adatismerete nagyon bőséges; talán ebből érthető, hogy az adatközlés mennyiségét tekintve nem mindig találja el a könyv méreteihez illő arányosságot. Viszont épen ez a monográfiát is meghaladó adatbősége teszi a művet kiváló és hasznos kézikönyvvé.

A második részben talál bele szerző a kulturhistorikus igazi szerepébe. A két

Rákóczi korának rajza mélyreható művelődéstörténeti elemzéseivel és mértéktartó pozitivizmusával továbbá következtetéseinek és értelmezéseinek sokoldalúságával hasznos alapot vet a további búvárkodás számára. Bár meg kell jegyeznünk, hogy ítéleteiben nem mér egyforma pártatlansággal az egyes felekezeteknek.

A mű olvashatóságát nagyban megkönnyítené, az áttekintést pedig fokozná, ha egykorú krónikák idézetei, a családi feljegyzések és egyéb bőven merített szemelvények a függelékbe kerültek volna.

A könyv tudományos értéke főleg az, hogy Kispál a XVII. századi Erdély életének bemutatásával fontos adalékot szolgáltat Erdély későbbi sorsának megértéséhez. *Visy József.*

**Dékány István: A magyarság lelki arca.** Athenaeum kiadás 1942. 276 lap

A sok magyarságismereti munka közül kétségkívül Dékány könyve egyik legjelentősebb. Komoly filozófiai megalapozottságán kívül olyan történelmi és irodalmi ismeretről tesz bizonyságot, amely az e szakkörben működőket is érdeklődéssel töltheti el. Ezeken tulmenően minden sorából kitűnik, hogy nemcsak puszta ismeretek számára a leírtak, hanem eleven élet, személyes élmény. Az e téren legjelentősebb két tudományág, a magyar irodalom szak-eredményei, filozófiai összefogásban jelennek meg úgy, hogy e könyv izgalmasabb olvasmány bármilyen regénynél, mert lépten — nyomon olyan megállapításokkal gazdagítja a magyarságról alkotott képet, amelynek valamennyije élményszámba megy.

A könyv 6 részre oszlik; ezek közül az első a *néplélek alapérzéseivel* foglalkozik. Itt azt a ma már lassan tagadásbamenő tételt fejtegeti, hogy kelet népe voltunk nyugaton s ma nyugat népe vagyunk keleten. A következő 100 oldalon kifejtett rengeteg anyag szebbnél-szebb és mélyreható vonását tartalmazza a magyar lelkiségnek. Rámutat többek között arra, hogy igen is a magyar ember alkalmas arra, hogy vezessék, mert „szereti a bizalmat keltő magatartását",-amire rengeteg apró jel utal-, csakhogy az eddigi próbálkozások nem a nép érdekében történtek. Itt van szó az Ázsiából örökölt „néma türelemre való beidegződöttségről", de itt kapunk remek sorokat a magyarság reális helyzetérzékéről is. Hivatkozik Dékány arra is, hogy a nemzetek karakterének egyes vonásai nagy átlagban minden nemzetnél alapjában véve azonosak, csak azoknak arányából adódik egyéni jellegük. Utal Dékány arra is, hogy a nép jellemében kellene gyökereznie jogrendszerünknek, közintézményeinknek, stb. Nem utolsó sorban remek meglátása az is, „hogy a magyar paraszt is maga szerint úr". Külön kiemelkedik e részből a *személyiség tisztelete* c. fejezete.

A harmadik rész az értelmi sajátosságokat tárgyalja, szól a *magyar lélek egyéniségéről*, a magyar jóságról stb. A negyedik részben a befelé forduló lélek rajzát kapjuk, mig az ötödikben a *jellem forradalmáról ír a szerző.* Az utolsó részben a *Tudomány útjai* címen a néplélek kutatásainak történeti fejlődését és annak magyar vonatkozásait tárgyalja Dékány.

A tanulmány elolvasása után az az érzésünk, hogy olyan iránytűt kaptunk szivünkbe és agyunkba, amellyel biztosan építhetjük a sajátos magyar mult alapján, a biztos magyar jövőt. *Gergely Gergely.*

**Koroda Miklós: Megvilágosodott már.** Singer és Wolfner kiad. I-II. k. 310+262 l. 1942.

Minden szellemtörténeti kutatás és ábrázolás — ha a korszak tárgyias tolmácsolója kiván lenni — csakis a történeti személyek irásos vagy ténybeli alkotásaira támaszkodhat. Ezt a tételt tartja szem előtt Koroda Miklós könyve, amely a

fiatalos, féktelen, forradalmi hajlamú Batsányi János költőnek életrajzi keretei között állítja elénk a magyar reformkor első ébredezését.

A mű tehát egy olyan korszaknak művelődéstörténeti keresztmetszetét ábrázolja, amelyet már megérintett a Nyugat felvilágosodási árama s ennek hatása alatt ő maga is megnyitja szemét. Látni kezd, és a Fény terjedő eszmeszövétnekénél egyre tünedezik a Homály. A felvilágosodás gondolatai ott izzanak már egyes férfiak tudatában, de a várva-várt Világosság csak lassan vehette birtokába a természetellenes félhomályba kényszerített magyar közéletet.

A szerző bemutatja ennek a nyugatos fogantatású tábornak vezető embereit: Batsányi Jánost, Szentjóbi Szabó Lászlót, Dajka Gábort, Barcsay Ábrahámot, Őz Pált, Hajmássyt, Szentmarjayt, Sigrayt, Martinovicsot, továbbá Kazinczyt és Bessenyeit. Az első kötet szinte eseménytelen. Ezek a férfiak találkoznak a diétán, lakomákon és egyéb összejöveteleken. Elmélkedő tartalmú deklamációkat tartanak a francia forradalom vívmányairól s a magyar elmaradottságról. A kornak ez a hangulatrajza azonban hovatovább egyhelyben topogó és mindent elárasztó ábrándozássá folyik szét.

Regényes mozgalmasság szempontjából a második kötet a szerencsésebb. Nagy beleélő elmélyüléssel és sok korjellemző mozaikvonásból állítja össze Koroda a reformországgyűléseknek és Martinovicsék mozgalmának lélektani hátterét. A szerző egyik legnagyobb erőssége éppen a megjelenítő készség. Széles korrajzi tájékozottsággal megírt fejezeteibe azonban olykor lapos, sőt alacsony szempontú jelenetek ékelődtek.

A mű szerkezetében és művelődéstörténeti értékében egyaránt nyert azzal, hogy Koroda nem a szokványos életrajzregények romantikus mesgyéjén jár, hanem több korabeli vezető személyiség egyéniségét és szerepét emeli vizsgálódásának előterébe. *Visy József.*

**Platon: A lakoma.** Ford. és bevezetéssel ellátta: Telegdi Zsigmond. Officina kiad. 1941. 62. old.

A Platon-fordításoknak két nehézsége, sőt veszélye van: a fordító vagy Platon nyelvi formáinak hű visszaadására, azaz szakszerű pontosságra törekszik, vagy pedig a dialógus költői szárnyalásának hatása alatt maga is átcsap a fordításból a „költészetbe". Tudatában van ezeknek az eshetőségeknek Telegdi is. Fordítói eljárásában észrevehetőleg ezzel a két nehézséggel birkózik — váltakozó szerencsével.

A fordítás filológiai és irodalmi értékére — pedagógiai lapunkban — részletesebben nem térünk ki. Helyette inkább utalunk arra a lehetőségre, amelyet a klasszikus irodalmi oktatásban a jó Platon-fordításnak kell betöltenie. Az eredetiben olvasott görög szemelvényeket u. i. többször ki kell egészítenünk egy-egy remekműnek részletesebb ismertetésével, hogy az antik gondolkozás és eszmevilág fontosabb megnyilvánulásaira ráirányítsuk a figyelmet. Platon *eros*-tana olyan pontja az ókori bölcseletnek, amelyet napjaink egzisztenciális célzatú ókortudománya új világításban szemlél. Így többek közt az *eros*-gondolat ihlető kihatását mint eszmesóvárgást és teremtő vágyakozást átveíti a tudás és alkotás területeire. Ezáltal lesz az *eros* forrása minden gondolati és esztétikai tökéletesedésnek.

Az *eros*-fogalom eme sajátosságainak bemutatásában nyujt jó segítséget a tanári magyarázatokhoz Telegdi világos fordítása, sőt némelyik — körültekintéssel kiválasztott — fejezetében (pl. Sokrates beszédében) bemutathatjuk az eros platoni értelmezését.

*Visy József.*

# NEVELÉS ÉS ÉLET.

**Cserkészélet.** Akié az ifjúság, azé a jövő — nagy igazsága ma, a világ jövendőjének véres kialakulása idején, szazszorosan igaz. Nem lehet tehát közömbös egyetlen magyar pedagógus előtt sem az, ami a magyar ifjúság iskolán kívüli nevelése terén a multban is különösen érdemeket szerző cserkészet keretén belül ma történik. — Az Országos Főcserkesz megnyilatkozásai a ma cserkészetének hű kifejezői.

*„Lehet-e a cserkészmunka valaha is felesleges?"* — című tejtegetésében vitéz kisbarnaki Farkas Ferenc megállapítja a cserkészet letjogosultságat es feltétlen szükségességét. A tökeletes magyar emoer kialakitasaban az önkéntes jelentkezés alapjan álló, tagjait megvalogató cserkeszet nem lenet felesleges. A kiscserkész-, a cserkesz- és ferficserkesz-mozgalom munkajanak segitségevel alakul ki „az Isten, haza és honfitarsak harmas eszmenyenek harcosa, a kötelességet kereső, országépitő és honvédő magyar." „A cserkészmunka végeredményben eletcelt, világnezet kialakitasat, jellemeknek teremtesét, szakadatlan önképzést, stilust és eliidegeníthetetlen lelki tartalmat jelent." Lényege: a cserkesztörvenyek átelése, vérré válasa, a fiú belső értékeinek felkutatasa, egyszóval „az állandoan cselekvő jellemes magyar élet." A cserkészet mindenkor egy volt a nemzet időszerű problémáival, hőskorában egyedül folytatott tervszerű katonai előképzést, a Trianon utani időszakban országmentő munkat végez, ma pedig, az országepités időszakaban, a cserkeszet gyakorlati munkájanak erejet a nemzeti, nepi és szocialis munkára helyezi át. A magyar föld, nép, mult a probaanyag gerince, a falukutatas, falugondozas, szociális munka, szórványgondozás, telepités, közösségi érzés fejlesztése, a magyar öntudat emelése, a magyar hősi kultusz és életforma kialakítása stb. alkotják az országépítő cserkész munkakörét. Önzetlenül és önkéntesen vállalt munkájában ellenértéket nem váró kötelességteljesítést lát.

Nem kevésbbé érdekesek és fontosak a Főcserkész *Még egyszer és utoljára a cserkészet nemzetköziségéről* címen írt sorai. Emlékezünk még a cserkészetet egyik képviselő részéről ért parlamenti tamadásra, amely e kérdés körül pro és contra sok véleményt eredményezett. E tollharcnak véget vet a Főcserkész azzal a megállapítással, hogy a cserkészet — bár eredetében nem magyar — nálunk mindvégig határozottan nemzeti jellegű volt, és ma is színmagyar. A vallásosság, hazafiasság és becsület, a társadalmi osztalyok közötti kölcsönös megértés katonai jelvenyként a szent koronával ékesített liliomot hordják. A csapatok nevei: nemzeti nagyjaink nevei; a nagy magyar nemzetnevelők pedig a cserkészet példaképei. Elejétől fogva célja a „tökéletes magyar ember" kialakítása a „szebb magyar jövő" elökészitésére. Erre figyelmeztetnek a „Jó munkát!", „Legy resen!" cserkészköszöntések is. A világháborúban teljesített honvedelmi segédszolgalat, a Londonban székelő nemzetközi szervhez való csatlakozás által a kisantant ifjúság ellensúlyozása, a cserkészet egész külföldi munkaja (1924: Dania; 1929: Birkenhead; 1931: Baden), a gödöllői jamboree (193ɔ), a vegetenzangi világtáborozáson való részvétel (1937), a „legnemzetibb propagandaszolgalat a haza érdekében." Nem kevésbbé fontos volt a megszállott területek magyar cserkészeinek „a szebb magyar jövő minden igéretét" magábanhordó munkája. — Maradandót alkotott a cserkészet az irodalom és mű-

vészet terén is. Úttörő volt a mozgótábor, a motornélküli repülés, a kajakozás és vízisí terén is. Nem felejtkezett azonban meg arról sem, hogy a különböző társadalmi rétegek fiait közös életformában közös célok szolgálatába állítsa, honvédelmi és társadalmi vonatkozásban egyaránt. A cserkeszmunka önzetlen kötelességvállalásával igazi magyar munka volt mindenkor, távol a nemzetköziség pacifista törekvéseitől. Ma, az átalakuló Európában a levente és cserkészet egy testvérként munkálkodik a nemzet időszerű nagy problémáinak megoldásán és vele a magyarság jobb jövőjének előkészítésén.

Meg kell még említeni az Országos Főcserkésznek a cserkészet új alapokra helyezését célzó 1. számú nemrég megjelent parancsát, amely a VKM által jóváhagyott „Szervezeti és működési szabályzat" életbeléptetésével a régi „Alapszabályt" hatálytalanítja. A belső cserkészélet ugyanaz marad: „...a fiú belső értékének, önállóságának, gerinces egyéniségének fejlesztése és az állandó vállalásos, jellemes és áldozatos magyar élet", jelvénye, őrsi rendszere, önkéntessége nem változik, ha szervezete és működése át is alakul. Az első országos főcserkészi parancs elrendeli minden cserkész számára fogadalma megújítását, és felmenti a cserkészmunkából kiválókat régi fogadalmuk alól. Kinevezi az országos parancsnokot, a Főcserkész közvetlen munkatársait, az országos parancsnokság alá tartozó országos vezetőket, az országos cserkészbírósági tagjait, a kerületi cserkészparancsnokokat. Életre hívja ismét az Országos Cserkész Nagytanácsot (OCSNT), a Kerületi Cserkésztanácsokat (KCST) és megállapítja a cserkészkerületek területeit. A továbbiakban szól a parancs a férficserkészet erőteljesebb megindításáról, a cserkészapród és farkaskölyök mozgalomból alakult Kiscserkész-mozgalomról, a cserkészeti képesítés szabályozásáról, Vezetőképző keretek (VK) létesítéséről. Megállapítja az új próbaanyag kereteit, a tiszteletadás és jelentkezés módját, a rangjelzéseket és ruházatot, valamint a szolgálati út megtartásával az ügykezelés rendjét. Szól a cserkészetnek a levente-intézménnyel való kapcsolatáról, végül pedig a cserkész sajtóval kapcsolatban megemlíti, hogy a cserkészet 30 esztendős munkáját ismertető füzetek jelennek majd meg avatott cserkészírók tollából. — Kemény elszánás és tántoríthatatlan akaraterő nyilvánul meg a parancs befejező soraiban: „Öntudatos működésünket és nyugodt lelkiismeretünket azzal fejezzük ki a legjobban, hogy lepattogzik rólunk minden vád és sár, mely rendszerint arra hat vissza, aki azt az utca porából kovácsolja. Kemény léptekkel és messzevivő tekintettel haladjunk tovább előre az önmagunk verte csapáson".

*Alpár Gyula.*

**A szlovákiai egyetlen magyar középiskola 1941/42. tanéve.**

A pozsonyi szlovák állami magyar gimnázium 1941/42-es iskolai értesítője a nyugati perem magyarság kulturális életének hű megnyilatkozása. Szemlénkben minden évben beszámolunk a szlovák állam keretébe kényszerített kisebbségi magyarság egyetlen középiskolájának életéről, működéséről, állapotáról és teljesítményéről.

Az 1941/42-es iskolai esztendő a multhoz képest lemaradást, stagnálást, talán a háborús viszonyok okozta egyhelyben topogást mutat. A létszám 385, ugyanaz maradt a multhoz viszonyítva, sem több, sem kevesebb: az osztályok létszáma (9, 1/a és 1/b osztályokkal) szintén ugyanaz maradt, de a koedukációs jelleg kezd elmaradozni, mert az alsó három osztály kizárólag fiúosztály, csupán a 4—8 osztályig vegyesek az osztályok még pedig több a fiú, mint

a lány (66 % a fiú, 33 % a lánytanuló átlaga). A tanulók valamennyien magyar anyanyelvűek, kétharmaduk pozsonyi bennszülött gyermeke, egyharmada vidéki. A zöme katolikus (326), töredéke ágostai evangélikus (37) és református (26). Zsidó nincsen e kisebbségi középiskolában. Előmenetelben sincsen semmi lényeges változás a multhoz képest. A jeles tanulók száma 59, a megfelelteké 261. Javítóvizsgálati engedélyt 42 tanuló kapott, 27 véglegesen elbukott.

A tanári kar 13 tagja közül csak az igazgató (!) és a szlovák nyelv tanára szlovák nemzetiségű, a többi 11 magyar. Az intézet krónikája néhány gyászeseten kívül nem számol be fontosabb változásról. Panaszkodik az iskola elhelyezéséről, amely semmiképen sem felel meg az egészségügyi követelményeknek (kőpadló, északi fekvés, fűtési nehézségek!) és a tanulók egészségi állapotának romlását, a gyakori megbetegedéseket a rossz elhelyezéssel magyarázza. Mintha a magyar diákokat szándékosan hagynák meg e „fekete kolostor"-ban, ahol a központi fűtés akkor fagy be, amikor legjobban kellene működnie. Ezért volt a mult iskolai évben is többször „szénszünet". Az ifjúság szellemi irányítását az önképzőkör tevékeny működése, zenei életét az „éneklő ifjúság" szereplése működvelő előadásokon, akadémiákon mutatja be. Különösen az utóbbi az egész szlovákiai magyarság előtt közkedvelt.

Súlyos hiba az iskolaügyi minisztériumnak ama rendelete, amelyben minden csehszlovákorabeli tankönyv használatát eltiltja. Az államfordulatkor, 1919-ben a magyar kiadású és Budapesten nyomtatott tankönyveket tiltották el (értjük: hiszen azok tele voltak irredentizmussal, szerintük!), de most Prágában a Tanáregyesületnél a Česká Graficka Unienél nyomtatott könyvekre is kimondták az „indexet".

Eddig az volt a jelszó: el Budapesttől, most ehhez járult: el Prágától. De hogyan akarjak ezt megváltoztatni? Magyar tankönyvet nyomtatni Pozsonyban? egy 350 fő erős intézetnek. Miből? kinek a terhére? Mindmegannyi kérdés, amelyre csak mosolyogni lehet. S ahogy az Értesítő mondja: „a tanárok tankönyv híján alkalmas közlési módról gondoskodjanak" ... visszatérünk tehát a diktáláshoz, a jegyzetíráshoz, a másoláshoz; s miért... mert a jó szlovákoknak nem jó az, ami a csehszlovákoknak kitűnő volt. Mert nivós tankönyvekkel dicsekedhettek 1930 óta a csehszlovákiai magyar középiskolák. Ez az állapot teljes visszafejlődést fog okozni a magyar tanításban. Még segédkönyvnek is csak a latin könyveket szabad használni, mintha a kémiában vagy matematikában, fizikában vagy ábrázolóban valami „irredentizmus volna feltalálható vagy talán benesizmus". A pozsonyi Magyar Párt vagy a gimnázium mellett működő „Segítő Egyesület" nem Krőzus, hogy megengedhesse magának azt a fényűzést, hogy a követelményeknek mindenben megfelelő magyar tankönyvet nyomtathasson a magyar intézet csekélyszámú növendékeinek. Tehát marad az „alkalmas közlés mód." Szegeny diákok és sajnálnivaló t. kar. — Most, amikor az intézetnek oly gazdag Bibliotheca Pauperumja volt, hogy valamennyi növendékét ingyen tankönyvvel láthatta el!

*dr. v. m. g.*

Árpád-nyomda nyomása Szeged, 1942. Nyomdáért felel: Szittner János.

# A Kisparti-alapítványra eddig befolyt adományok (a beérkezés sorrendjében):

Dr. Balogh Ányos tanker. kir. főigazgató 20 P, Gyomai áll. polg. fiú- és leányiskola 30 P, Szeged sz. kir. város iparostanonc iskolája 22 P, Gyulai áll. polg. leányiskola 12 P, Dr. Balanyi György egyet. c. rk. tanár, gimn. igazgató 30 P, Szegedi Dugonics András Kegyesrendi gimnázium 163 P, Eleki áll. polg. isk. 12 P, Hódmezővásárhelyi ref. leánygimnázium 15 P, Szegedi áll. leánygimnázium 110 P, Békéscsabai ág. h. ev. gimnázium 35 P, Szegedi III. ker. áll. polg. leányiskola 100 P, Eleki róm. kat. polg. leányiskola 10 P, Janson Vilmos tanügyi tanácsos 50 P, Szentesi iparostanonciskola 10 P, Tótkomlósi áll. polg. fiú- és leányiskola 34 P, Csorvási áll. elemi iskola 20 P, Járai Imre tanügyi főtanácsos (Szentes) 30 P, Szarvasi ág. h. evang. gimnázium 100 P, Szegedi áll. Baross Gábor-gyakorlógimnázium 100 P, Kétegyházai áll. elemi iskola 10 P. **Összesen 886 P.**

A további adományok nyugtázását folyóiratunk következő számában e helyen folytatjuk.

A befizetések csekkszáma: **603**, címe: **Szeged-Csongrádi Takarékpénztár** (az értesítő lapon a következő jelzéssel: **Kisparti-alapítvány.**)